



Universidade de Santiago de Compostela

Facultade de Ciencias da Educación

Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social

TESE DOUTORAL

**Animación Sociocultural na infancia:
iniciativas e programas nos tempos de lecer en Galicia**

Autor: Xesús Ferreiro Núñez

Director: Dr. José Antonio Caride Gómez

Santiago de Compostela, 2015



FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
Campus Vida • 15782 Santiago de Compostela (España)
Tel. 981 563 100, exts. 13753/13754 • Fax 981 530 438
Correo electrónico: hesepe@usc.es
<http://www.usc.es/sepa>

José Antonio Caride Gómez, Catedrático de Pedagogía Social no Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela,

en calidade de Director da Tese de Doutoramento, da que é autor o Licenciado don **Xesús Ferreiro Núñez**

co título ***“Animación Sociocultural na infancia: iniciativas e programas nos tempos de lecer en Galicia”***

FAI CONSTAR:

Que a Tese reúne os requisitos científicos, académicos, metodolóxicos e formais que son esixibles a un traballo da súa natureza e características. Ben sistematizado na súa articulación teórica e no seu desenvolvemento empírico, a Tese constitúe unha aportación relevante e orixinal no seu ámbito de estudo, tomando como referencia a Animación Sociocultural e o lecer na infancia, ben documentado e contextualizado na realidade galega.

Para que así conste e aos efectos de iniciar os trámites previos á súa Lectura e Defensa pública diante do tribunal que deberá xulgala, co meu visto e praxe.

En Santiago de Compostela, a 23 de abril de 2015.



Asdo.: Prof. Dr. **José Antonio Caride Gómez**
Catedrático de Pedagogía Social – USC

RESUMO

Os principais argumentos da Tese toman como referencia a animación sociocultural (ASC) protagonizada pola infancia en Galicia: un eido de teorías e prácticas que se insiren nunha determinada concepción da *cultura* e do *quefacer cultural*, nun sentido extenso; un horizonte antropolóxico, político, pedagóxico, cívico e social que invoca a *democracia cultural* e que transcende a mera democratización cultural.

Nesta perspectiva, estúdase e interprétase que se está a facer –tamén como se está a facer– en animación sociocultural na infancia (ASCI) poñendo a énfase nos seus tempos de lecer, procurando indagar na coherencia existente entre os obxectivos das iniciativas e a súa implementación, na relación ou concordancia entre as propostas e as concepcións dos técnicos e técnicas da animación cos tempos de lecer nos que traballan, e na concordancia entre as iniciativas postas en práctica e o disposto no marco normativo que as regula.

Metodoloxicamente optamos por un estudo multicasos (dos concellos de Lugo, Lalín, Oleiros, Burela e Ribadavia, ademais da entidade privada Fundación M^a José Jove) acomodando o seu desenvolvemento empírico a un traballo etnográfico, armonizando a descrición e a interpretación, a diagnose e a avaliación, o enfoque cuantativo co cualitativo, con predominancia deste último.

A demarcación territorial e social cínguese a Galicia, tendo en conta a súa singularidade xeográfica, lingüística e, sobre todo, xurídico-política e administrativa. O marco temporal abrangue catro décadas, desde os inicios da Transición democrática -final oficial da ditadura franquista, en 1975- ata a actualidade. A análise deste período permite explicar a evolución e as actuacións das entidades inseridas na dinámica social, cultural, normativa, política e institucional. Con todo, no que respecta ao traballo empírico, situamos no ano 2007 o noso punto de partida: un cuadrenio no que se concreta a análise en profundidade de iniciativas de ASC e ASCI das entidades que conforman a mostra.

Finalmente, observamos que cómpre facer efectivo o dereito á participación social da infancia e fomentar a cidadanía e o uso axeitado do lecer. Para iso deben reorientarse as políticas de lecer dirixidas á infancia. Neste sentido, non se atoparon diferenzas significativas entre as entidades estudadas. Por outra banda, verificouse a existencia da dicotomía entre animación sociocultural e cultural e, nalgúns casos, a predominancia do *espectáculo*. Ademais, evidenciamos que se deben mellorar diversos aspectos metodolóxicos, entre eles, o de avaliación, xa que apenas se avalían as iniciativas de ASC, incluídas as de ASCI.

RESUMEN

Los principales argumentos de la Tesis toman como referencia la animación sociocultural (ASC) protagonizada por la infancia en Galicia: un ámbito de teorías y prácticas que se incluyen en una determinada concepción de la *cultura* y del *quehacer cultural*, en un sentido amplio y extenso; un horizonte antropológico, político, pedagógico, cívico y social que invoca a la *democracia cultural* y que trasciende la mera democratización cultural.

En esta perspectiva se estudia e interpreta qué se está haciendo –también cómo se está haciendo– en la animación sociocultural en la infancia (ASCI) poniendo el énfasis en sus tiempos de ocio, procurando indagar en la coherencia existente entre los objetivos de las iniciativas y su implementación, en la relación o concordancia entre las propuestas y las concepciones de los técnicos y técnicas de la animación con los tiempos de ocio en los que trabajan, y en la concordancia entre las iniciativas puestas en práctica y lo dispuesto en el marco normativo que las regula.

Metodológicamente optamos por un estudio multicasos (en los ayuntamientos de Lugo, Lalín, Oleiros, Burela y Ribadavia, además de la entidad privada Fundación M^a José Jove), acomodando su desarrollo empírico a un trabajo etnográfico y armonizando la descripción y la interpretación, la diagnosis y la evaluación, el enfoque cuantativo con el cualitativo, con predominio de este último.

La demarcación territorial y social se ciñe a Galicia, teniendo en cuenta su singularidad geográfica, lingüística y, sobre todo, jurídico-política y administrativa. El marco temporal abarca cuatro décadas, desde los inicios de la Transición democrática -final oficial de la dictadura franquista, en 1975- hasta la actualidad. El análisis de este período permite explicar la evolución y las actuaciones de las entidades incluidas en la dinámica social, cultural, normativa, política e institucional. Con todo, en lo que respecta al trabajo empírico, situamos en el año 2007 nuestro punto de partida: un cuatrienio en el que se concreta el análisis en profundidad de iniciativas de ASC y ASCI de las entidades que conforman la muestra.

Finalmente, observamos que es necesario hacer efectivo el derecho a la participación social de la infancia y fomentar la ciudadanía y el uso adecuado del ocio. Para eso deben reorientarse las políticas de ocio dirigidas a la infancia. En este sentido, no se hallaron diferencias significativas entre las entidades estudiadas. Por otra parte, verificamos la existencia de la dicotomía entre animación sociocultural y cultural y, en algunos casos, el predominio del *espectáculo*. Además, evidenciamos que se deben mejorar diversos aspectos metodológicos, entre ellos, el de evaluación, ya que apenas se evalúan las iniciativas de ASC, incluidas las de ASCI.

ABSTRACT

The main arguments of the Thesis take as a frame of reference the sociocultural animation (ASC-“animación sociocultural”) aimed at young children in Galicia: a field of theories and practices included in a particular conception of culture and cultural work, in a broad and comprehensive sense; a social, civic, pedagogical, political and cultural horizon which makes an appeal to cultural democracy and which goes beyond the mere cultural democratization.

From this perspective, we study and analyze what is being done-and how it is being done in the field of sociocultural animation in early childhood (ASCI-“animación sociocultural na infancia”), laying an emphasis on their leisure time, trying to look into the existing coherence between the aims of the initiatives and their implementation, analyzing the connection or consistency between the proposals and the conceptions of the sociocultural coordinators and the leisure time they work with, and the consistency between the initiatives that have been implemented and the legal framework governing them.

From a methodological point of view, we have opted for a multicase study (in the city councils of Lugo, Lalín, Oleiros, Burela and Ribadavia, together with the private entity “Fundación M^a José Jove”), adjusting its empirical development to an ethnographic analysis, harmonising description with interpretation, diagnosis with evaluation, a quantitative approach with a qualitative one, prevailing the latter.

The social and territorial demarcation is confined to Galicia, bearing in mind its linguistic and geographical singularity and, above all, its juridical-political and administrative uniqueness. The timeframe spans four decades, from the beginning of the Transition to democracy –official end of Franco’s dictatorship, in 1975– to the present day. By analysing this period, we are able to explain the evolution and the actions carried out by the entities included in the institutional, political, normative, cultural and social dynamics. All in all, as far as the empirical work is concerned, our starting point is the year 2007: a four-year period in which we have thoroughly analysed the initiatives concerning the sociocultural animation (ASC) and sociocultural animation in early childhood (ASCI) undertaken by the entities that make up the sample, the evaluation, since the initiatives of the ASC, including those of the ASCI are hardly assessed.

Finally, we have realized that it is necessary to implement the right of young children to social participation, and to encourage civic responsibility as well as an appropriate use of their leisure time. For this purpose, the leisure policy aimed at young children must be redirected. In this sense, no significant differences have been found in the analysed entities. On the other hand, we have verified the existence of a dichotomy between cultural and sociocultural animation and, in some cases, the predominance of mere entertainment. In addition, we have also realized that some methodological aspects must be improved, for example, the evaluation, since the initiatives of the ASC, including those of the ASCI are hardly assessed.

A meu pai, Avelino.
In memóriam.



Agradecementos

Á hora do concluír un traballo coma este, é de xustiza lembrar as persoas que contribuíron dun xeito ou doutro á súa realización. Sei ben que son quen son, grazas á tribo...

O meu agradecemento ao profesor Dr. José Antonio Caride Gómez, por aceptar dirixir este traballo, que se ben se pode facer de moitas maneiras, comigo sempre o fixo desde a proximidade afectiva; como tamén o fixo previamente, no TIT, o profesor Dr. Lois Ferradás. Ademais deles, outros profesores e profesoras son merecentes agora do meu recordo, dende preescolar até a universidade, de quen me nutrín e aínda me nutro. Dous nomes representan aquí a todos e todas elas: Tareixa Campo, mestra da infancia e de teatreiras e teatreiros lugueses, quen me afeccionou ao teatro desde neno; e Herminio Barreiro, que deixou en min fonda pegada, mestre no saber e na “maneira de dicir”.

Agradecido estou ás persoas que colaboraron directamente nesta investigación, profesionais das entidades, así como ás que as representan institucionalmente e a outras que contribuíron ao proceso, facéndome suxestións para a mellora do traballo. Tamén ás nenas e nenos e ao persoal técnico que observei anonimamente porque, dalgún xeito, invadín o seu espazo vital.

Ao “equipo formal da asesoría técnica e multilingüística”: Tareixa de Castro –pola súa implicación e tempo dedicado-, Ana Bande e Javi Pérez. Pero tamén ao equipo informal, conformado por moitas persoas a quen consultei ao longo destes anos, de universidades, dos centros de traballo e da rede de amizades, espalladas por Galicia adiante. Entre elas, aos e ás que profesan na miña especialidade. Nomeadamente, a Suso Fortes, unha das persoas máis acoledoras e con máis capacidade de ensinar coa conversa que coñezo, exemplo profesional coa súa paixón e bo facer. E tamén a Suso Rodríguez, paradigma de traballador incansable e dinamizador sociocultural das máis diversas terras.

Á grande familia ribadense, que paseniño nos acolleu. Viñemos no comezo do século por dous anos e aquí seguimos. Nomeadamente a Teresa, e ás nenas, Sara e Inés, hoxe mozas. Extensible é o agradecemento a outros e outras docentes do IES Dionisio Gamallo Fierros e do CIFP Porta da Auga; aprendín e aprendo cada día en conversas de reunións e colaboracións, pero tamén en cafés de recreos.

Ás mulleres da miña familia, ás que nos deixaron e ás que están. Se o século XX se denomina “da infancia”, estou convencido que o XXI será o das mulleres. Entre elas, miña nai, Esperanza, referente para vivir, como o foi meu pai, coa súa humildade e calma nunha vida de traballo constante.

Aos meus irmáns -Pepe e Carlos- e a miña irmá -María-, na lembranza daquel tempo da infancia compartida, onde eramos nenos e autoanimadores. Agora valóroo con outros ollos, axustando a relevancia da comunidade adulta para sermos, pero tamén a da numerosa infancia que nos rodeou. Un segundo referente cronolóxico é Manoli, quen trouxo a regalía de Alex, que hoxe conxuga deporte e docencia.

Á outra familia, á que gañei escollendo: Chelo e Jose Luís, Víctor, Paula e Felipe. A Rosalía e Gadea.

Finalmente, no espazo máis íntimo, están Mencía e Moraima, que cando naceron lle deron a volta a todas as referencias vitais e un sentido especial ás ausencias. Afortunadamente non deixan de interrogar, interrogarnos e interrogárense nun rebulir constante. A ese espazo construído, desde hai máis de vinte anos, dálle sentido Inés. Ten a chave das caixiñas da intelixencia e da construción dos afectos. Por todo.

Unha pipa mais
de vagar
deica ver a hora que da o reloxe

(Lecer. *De Catro a catro*.
Manuel Antonio)

Cuando es verdadera, cuando nace de la necesidad de decir,
a la voz humana no hay quien la pare.

(Celebración de la voz humana. *El libro de los abrazos*.
Eduardo Galeano)

ÍNDICE TEMÁTICO

INTRODUCCIÓN	27
I. REFERENCIAL TEÓRICO.....	39
CAPÍTULO 1. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL E LECER COMO PRÁCTICAS	
SOCIOEDUCATIVAS E CULTURAIS	41
1.1 EDUCACIÓN E CULTURA, BINOMIO COMPLEMENTADO NO SOCIAL.....	45
1.2 A CONCEPTUALIZACIÓN DA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL.....	53
1.3 O DEVIR HISTÓRICO DA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	54
1.4 AS PRÁCTICAS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL NO TEMPO DE LECER	61
1.5 A FIGURA PROFESIONAL: COMPETENCIAS E PRAXE DO ANIMADOR OU ANIMADORA SOCIOCULTURAL	67
CAPÍTULO 2. A INFANCIA COMO SUXEITO E OBXECTO DA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL E DA EDUCACIÓN DO LECER	81
2.1 O CONCEPTO DE INFANCIA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIOHISTÓRICA	81
2.1.1 O termo infancia.....	84
2.1.2 As derivas do cambio de concepto	91
2.1.3 A resignificación da infancia.....	94
2.2 A INFANCIA COMO SUXEITO DE DEREITOS	95
2.2.1 A figura xurídica do neno e nena	96
2.2.2 A infancia na normativa internacional	97
2.2.3 Normativa estatal	99
2.2.4 Normativa autonómica	99
2.3 A INFANCIA MINGUANTE	100
2.4 A INFANCIA COMO SUXEITO E OBXECTO DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	101
2.4.1 A participación social.....	101
2.4.2 Participación social e políticas públicas	108
2.4.3 A participación da infancia, suxeito e obxecto da animación sociocultural	110

2.5 OS TEMPOS E ESPAZOS NA INFANCIA	111
2.5.1 O tempo ao longo do tempo	111
2.5.2 Os tempos na infancia	113
2.5.3 A ampliación dos tempos de escola.....	113
2.5.4 A xornada escolar: un debate permanente	118
2.5.5 A conciliación de tempos.....	119
2.6 A CONCEPCIÓN DO ESPAZO E A SÚA RELACIÓN CO TEMPO.....	122
CAPÍTULO 3. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, LECER E INFANCIA EN CLAVE EDUCATIVA.....	127
3.1 A ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL E O LECER COMO TEMAS DE INVESTIGACIÓN E ACCIÓN EDUCATIVA.....	128
3.1.1 A educación no tempo libre e de ocio ou lecer, referente da animación sociocultural	128
3.1.2 Os itinerarios de ocio ou lecer	137
3.2 EDUCAR PARA E NOS TEMPOS DE OCIO: ENTRE A SÚA NECESIDADE E A CONCRECIÓN DUN DEREITO	140
3.2.1 A necesidade de educar para e nos tempos de ocio	141
3.2.2 A concreción do dereito a educar para e nos tempos de ocio	144
II. REFERENCIAL METODOLÓXICO E CONTEXTUAL: CARACTERIZACIÓN E DESENVOLVEMENTO DUN ESTUDO MULTICASOS	151
CAPÍTULO 4. INICIATIVAS E PROGRAMAS DE ANIMACIÓN OCIOCULTURAL NA INFANCIA EN GALICIA.....	153
4.1 OBXECTIVOS DA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.....	154
4.2 A OPCIÓN METODOLÓXICA.....	155
4.3 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA E ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL.....	158
4.4 O ESTUDO OU ANÁLISE DE CASOS COMO ESTRATEXIA DE INVESTIGACIÓN.....	159
4.5 DO UNIVERSO Á MOSTRA OBXECTO DE ESTUDO PARA A SELECCIÓN DE CASOS.....	164
4.6 TRABALLO DE CAMPO: ACCESO E RECOLLA DE DATOS.....	167
4.7 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS DE RECOLLA DE INFORMACIÓN	169

4.7.1 Cuestionario	169
4.7.2 Entrevista	172
4.7.3 Observacións	172
4.7.4 Análise documental	172
4.8 FIABILIDADE E VALIDEZ: A TRIANGULACIÓN METODOLÓXICA	173
4.9 TRATAMENTO E PROCEDEMENTO DE ANÁLISE DE DATOS.....	176
4.10 APUNTAMENTOS SOBRE O ESTUDO NO CONTEXTO ESPAZO-TEMPORAL	178
 CAPÍTULO 5. GALICIA COMO MACROCONTEXTO DE ANÁLISE E ESTUDO DA	
ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL NA INFANCIA.....	181
5.1 GALICIA EN CONTEXTO: XEOGRAFÍA, ECONOMÍA E DEMOGRAFÍA	182
5.1.1 Aspectos xeográficos do contexto	182
5.1.2 Apuntamentos sobre a economía de Galicia	183
5.1.3 A cuestión demográfica.....	185
5.2 SOCIOCULTURA E POLÍTICA EN GALICIA.....	191
5. 2.1 Sociocultura e ocio en Galicia.....	191
5. 2.2 O contexto político galego na democracia.....	194
 III. REFERENCIAL EMPÍRICO. INICIATIVAS E PROGRAMAS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL NA	
INFANCIA: UN ACHEGAMENTO ÁS SÚAS REALIDADES EN GALICIA	199
 CAPÍTULO 6. CONTEXTUALIZACIÓN E ACTUACIÓN DA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DA	
INFANCIA NA XEOGRAFÍA GALEGA.....	201
6.1 OS CASOS ESTUDADOS: IDENTIFICACIÓN E ANÁLISE DAS SÚAS REALIDADES	201
6.1.1 Concello de Oleiros	203
6.1.2 Concello de Lugo	209
6.1.3 Concello de Burela	216
6.1.4 Concello de Ribadavia	221
6.1.5 Fundación María José Jove	227
6.1.6 Concello de Lalín	231

6.1.7 Os casos das entidades públicas en conxunto	235
6.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL E MARCO NORMATIVO	236
6.2.1 Infancia e políticas de acción sociocultural: o impacto da crise económica	236
6.2.1.1 As políticas de acción sociocultural nos casos estudados	239
6.2.1.1.1 Concepción de animación sociocultural manexada	239
6.2.1.1.2 O impacto da crise económica nas políticas de acción sociocultural	245
6.2.2 A institución xeradora de oportunidades e limitacións	252
6.2.2.1 O traballo en equipo	252
6.2.2.2 Oportunidades e limitacións nas institucións	258
6.2.3 A singularidade dalgunhas iniciativas de animación sociocultural na infancia	262
6.2.4 Correspondencias e discrepancias entre animación sociocultural e normativa reguladora	266
6.2.4.1 A promoción da axeitada utilización do lecer	268
6.2.4.2 O fomento da cidadanía activa	270
6.3 TEMPOS E ESPAZOS SOCIAIS NA INFANCIA	273
6.3.1 Tempos educativos e sociais na infancia	273
6.3.2 Os espazos e equipamentos	280
6.4 DESEÑO, DESENVOLVEMENTO E AVALIACIÓN DE PROGRAMAS	286
6.4.1 As estratexias metodolóxicas na concepción e praxe de animación sociocultural na infancia	287
6.4.2 Avaliación aplicada á animación sociocultural na infancia	291
6.5 FORMACIÓN E PROFESIONALIZACIÓN DOS ANIMADORES E ANIMADORAS SOCIOCULTURAIS	297
6.5.1 Da formación inicial á construción profesional	298
6.5.2 Análise dalgunhas estratexias profesionais implementadas	307
6.5.2.1 Estratexia I: Establecer unha cota (simbólica) para que os adultos valoren as actividades	307
6.5.2.2 Estratexia II: Diseñar máis actividades dirixidas á infancia porque é máis económico	308
6.5.2.3 Estratexia III: Aplicación da formación inicial e as boas actitudes	308
6.5.2.4 Estratexia IV: Para o traballo coas empresas concesionarias de programas	309
6.5.2.5 Estratexia V: Para a xestión da demanda	309

CONCLUSIÓNS E PROSPECTIVA.....	315
---------------------------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	335
--	------------

ANEXOS	373
---------------------	------------

ÍNDICE DE TÁBOAS

Táboa 1.1: Datos de graduados/as en ESO 2002-2012	42
Táboa 1.2: Características do ocio, segundo Cuenca Cabeza	65
Táboa 1.3: Competencia xeral do técnico e técnica en ASC nos Reais decretos, anterior e vixente....	77
Táboa 1.4: Normativa anterior e vixente que regula o título de técnico e técnica de ASC	78
Táboa 2.1: Clasificación da infancia.....	93
Táboa 2.2: Caracterización das formas de participación	106
Táboa 4.1: Características xerais dos casos obxecto de estudo	166
Táboa 5.1: Evolución da poboación de Galicia e proxección para 2023	186
Táboa 5.2: Etapas de construción da Administración autonómica de Galicia.....	194
Táboa 6.1: Síntese de datos dos concellos da mostra e do conxunto de Galicia.....	235
Táboa 6.2: Enfoque da ASCI observado nas instiucións	242
Táboa 6.3: Obxectivos e actividades máis relevantes das organizacións no cuadrienio 2007-2010 e datos dos informantes	244
Táboa 6.4: Valoración dos recursos dispoñibles en función de necesidades e demandas	249
Táboa 6.5: Síntese das limitacións que achamos nas organizacións.....	261
Táboa 6.6: Procedemento das institucións ante a demanda de actividades de ASCI para a conciliación familiar e laboral	276
Táboa 6.7: Datos xerais de actividade dos servizos dos casos estudados	279
Táboa 6.8: Datos xerais do clima, así como da altitude dos concellos estudados e de Galicia	283
Táboa 6.9: Valoración sobre o grao de necesidades que cobren os equipamentos de ASCI	286
Táboa 6.10: Consideración da diversidade da poboación potencial respecto de relixión, etnia, lingua e cultura na programación de actividades de ASCI	289
Táboa 6.11: Requisitos previos para a asistencia a actividades de ASCI e reserva para minorías	290
Táboa 6.12: Técnicas e instrumentos de avaliación utilizados nos diferentes casos obxecto de estudo .	296
Táboa 6.13: Canles das institucións para a recolla da demanda de actividades.....	310

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1: Porcentaxe de poboación 0-3 anos que asiste a un centro de educación infantil	43
Gráfico 1.2: Elementos que conforman a ASC como acción social e cultural, segundo Úcar	45
Gráfico 1.3: Características da dimensión actual da cultura	51
Gráfico 1.4: Escisión da ASC na década dos anos 60-70	55
Gráfico 2.1: Concepcións da infancia ao longo da historia que, dalgún xeito, aínda están presentes na sociedade	87
Gráfico 2.2: Taxonomía de perspectivas de análise da Historia da Infancia	88
Gráfico 2.3: Razóns para a participación social da infancia	107
Gráfico 2.4: Fases da participación social da infancia	109
Gráfico 6.1: Poboación dos concellos estudados (IGE,2013)	205
Gráfico 6.2: Organigrama das concellerías con competencias en ASCI-Oleiros	206
Gráfico 6.3: Densidade de poboación dos concellos estudados e de Galicia (IGE, 2013)	210
Gráfico 6.4: Renda por habitante (IGE, 2013)	211
Gráfico 6.5: Organigrama das concellerías con competencias en ASCI-Lugo	212
Gráfico 6.6: Idade media da poboación dos concellos estudados e de Galicia (IGE, 2013)	218
Gráfico 6.7: Organigrama das concellerías con competencias en ASCI-Burela	219
Gráfico 6.8: Porcentaxe de poboación de 0-10 anos dos concellos estudados e de Galicia (IGE, 2013)	222
Gráfico 6.9: Organigrama da concellería con competencias en ASCI-Ribadavia	224
Gráfico 6.10: Organigrama da FMJJ respecto da actividade de ASCI	229
Gráfico 6.11: Taxa bruta de natalidade dos concellos estudados e de Galicia -%- (IGE, 2012)	232
Gráfico 6.12: Organigrama das concellerías con competencias en ASCI-Lalín	233
Gráfico 6.13: Estratexias suxeridas/practicadas fronte á crise económica	246
Gráfico 6.14: Modelos de xestión dos tempos para a implementación de actividades de ASCI	249
Gráfico 6.15: Tipoloxía e número de profesionais informantes que realizan actividades de ASCI nas entidades da mostra	297

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 5.1: Áreas con alta densidade de poboación e rede principal de vías de comunicación terrestres	190
Mapa 6.1: Situación do Concello de Oleiros no mapa de Galicia.	203
Mapa 6.2: Captura de imaxe do Concello de Oleiros con Google.es/maps.....	203
Mapa 6.3: Situación do Concello de Lugo no mapa de Galicia.....	209
Mapa 6.4: Captura de imaxe do Concello de Lugo con Google.es /maps	209
Mapa 6.5: Situación do Concello de Burela no mapa de Galicia	216
Mapa 6.6: Captura de imaxe do Concello de Burela con Google/maps	216
Mapa 6.7: Situación do Concello de Ribadavia no mapa de Galicia.....	221
Mapa 6.8: Captura de imaxe do Concello de Ribadavia con Google.es/maps	221
Mapa 6.9: Situación do Concello da Coruña-sede da FMJJ- no mapa de Galicia.....	227
Mapa 6.10: Captura de imaxe, con Google.es/maps, do Concello da Coruña coa ubicación da FMJJ	227
Mapa 6.11: Situación do Concello de Lalín no mapa de Galicia	231
Mapa 6.12: Captura de imaxe do Concello de Lalín con Google.es/maps	231

ÍNDICE DE IMAXES

Imaxe 6.1: Edificio A Fábrica, sede dos Servizos de ASCI do Concello Oleiros	208
Imaxe 6.2: Captura de imaxe da sede do Centro de Convivencia Fingoi	214
Imaxe 6.3: Casa da Cultura, sede dos Servizos de ASCI do Concello de Burela.....	220
Imaxe 6.4: Casa da Cultura do Concello Ribadavia.....	225
Imaxe 6.5: Sede da Fundación María José Jove (A Coruña).....	230
Imaxe 6.6: Concello Lalín, sede dos Servizos de ASCI	234

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 6.1: Sede da Mostra Internacional de Teatro na vila de Ribadavia.....	223
Fotografía 6.2: Premio nacional de natalidade, 1969.....	237



INTRODUCCIÓN

O informe de Tese que presentamos dá conta do traballo de investigación realizado para optar ao Grao de doutor pola Universidade de Santiago de Compostela; este centrarase sobre a animación sociocultural, particularmente a protagonizada pola infancia en Galicia. O proxecto deseñado e presentado no seu momento mantívose, en termos xerais, ao longo de todo o proceso de investigación, xa que apenas foron reformulados os obxectivos pretendidos. Consonte a isto, tampouco se modificou o título inicialmente redactado: *Animación Sociocultural na infancia: iniciativas e programas nos tempos de lecer en Galicia*; tiñamos clara a trama teórico-conceptual e metodolóxica que se ía desenvolver, delimitada polo marco espazo-temporal no que desexabamos promover a indagación.

Natureza e xustificación do tema obxecto de estudo: ou as razóns obxectivas

No citado proxecto de Tese doutoral expresabamos que a Animación Sociocultural (ASC) estaba a adquirir cada vez máis relevancia e interese para a investigación social, feito que se incrementou nos últimos anos. Ademais, incidíase en que é un eido de prácticas que toma como referencia os conceptos de *cultura e quefacer cultural*, nun sentido amplo, o horizonte político, pedagóxico e social que nomea a *democracia cultural*. Unha expresión que transcende a democratización cultural, recoñecendo e poñendo a énfase no protagonismo dos cidadáns na cultura cotiá. Deste xeito, o grande obxectivo da ASC é a transformación social, pero sobre todo a formación e o desenvolvemento integral das persoas desde unha actitude activa.

Propoñíámonos estudar e comprender que se está a facer –tamén como se está a facer– en Animación Sociocultural na Infancia (ASCI) nos tempos de lecer en Galicia. Ao mesmo tempo, queríamos indagar sobre a coherencia existente entre os obxectivos das iniciativas e a súa implementación. Pero tamén era necesario coñecer a relación ou concordancia entre as propostas e as concepcións dos técnicos e técnicas da animación cos tempos de lecer nos que traballan. Esta tríade completábase co interese por indagar se a devandita concordancia tamén se producía entre as iniciativas postas en práctica e o disposto na normativa que as regula

O contexto no que empezamos a traballar evolucionou no sentido agardado, vistas as circunstancias e as inclinacións do momento; segundo iso, partimos dunha simple hipótese prospectiva. Así, estimabamos como feito significativo a tendencia á xeneralización da xornada única escolar (Caride, 2005c). Actualmente case alcanza o cen por cen na Galicia urbana, deixando “baleiros” nos tempos organizados da infancia, propicios para a ASCI. Os axentes educativos dispoñen dos espazos -a escola, a familia, tamén as administracións locais, os museos, os clubs, as asociacións e o conxunto da sociedade- e a infancia dispón dos tempos, aínda que sexa potencialmente. Precisamente, as entidades administrativas públicas, en particular as autonómicas e locais, teñen o deber de facer efectivo o dereito ao ocio, nos termos establecidos pola Convención dos dereitos do neno (ONU, 1989) e a World Leisure and Recreation Association (WLRA, 1998) na Carta internacional do ocio de 1970, perfeccionada en 1993. Mais tamén deben contribuír a este obxectivo as de carácter privado con fins económicas e sen ánimo de lucro. O rol reservado ás empresas que non se guían polo beneficio económico e que desenvolven actividades de tempo libre, pero sobre todo de ocio, é outro, pois, o seu obxectivo radica en obter beneficios máis que formar.

A proposta de traballo que se pretendía desenvolver enmárcase na encrucillada de dúas liñas de estudo que vén desenvolvendo o equipo de investigación *Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA-Interea)*, baixo a dirección do profesor Caride Gómez, no departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social da propia Universidade de Santiago (USC): as políticas culturais e a acción sociocultural en Galicia e, por outro lado, os tempos educativos e sociais (Caballo, 2009; Caballo, 2015; Caballo, Caride & Meira, 2012; Caride, 2005, 2005c, 2008, 2009, 2012b; Caride & Pose, 2008; Caride, Lorenzo & Rodríguez, 2012; Caballo, Gradaílle & Merelas, 2012).

As coordenadas espazo-temporais, o marco de traballo, entendido como *macrocontexto* no que inserimos o estudo, a pesar da súa complexidade, pódese describir en poucas liñas. Así, o espazo ou demarcación, cínquese a Galicia, tendo en conta a súa singularidade xeográfica, lingüística e, sobre todo, xurídico-política e administrativa. Optamos por esta delimitación, aínda que é sabido que na investigación social as interaccións producidas nunha comunidade humana transcenden os límites físicos dos territorios; ademais estes tamén son susceptibles de mudaren. Por tanto, os referentes espaciais están ben definidos, atendendo á configuración física, xurídica, política e administrativa de Galicia, con competencias plenas transferidas polo Estado en materia educativa, de lecer e tempo libre, todas elas obxecto do noso estudo.

Con todo, cómpre aclarar que presentaremos un estudo de casos que segue unha vía metodolóxica común á etnográfica, oscilando entre o interpretativo e o avaliativo, nos termos expresados por Pérez (1998ab). Concibimos, deste xeito, o *contexto micro* circunscrito a cada un dos casos estudados, referidos a unidades senlleiras, con características de seu. Unha das nosas metas é que a profundidade da indagación nun caso concreto non nos afaste da análise de conxunto, nin do referente último, que é Galicia como país.

Consideramos imprescindible facer unha revisión do marco temporal no que actúan as organizacións das actividades estudadas. Trátase do período que abrangue entre o final oficial da ditadura, 1975, e toda a Transición ata chegar á actualidade. Constitúe, pois, un percorrido espazo-temporal de case corenta anos, descrición que nos achegará os datos substantivos para explicar e interpretar a realidade obxecto de estudo.

A análise deste período sérvenos de pano de fondo para explicar a evolución e as actuacións das entidades inseridas na dinámica social, cultural, normativa, política e administrativa que se veñen producindo na etapa democrática -que consolida a Constitución española de 1978- con características de seu, desde o punto de vista histórico, respecto da acaecida en períodos previos. Somos conscientes de que a singularidade desta etapa debe circunscribirse ao Estado español, xa que non é extrapolable aos países do noso contorno. Con todo, ao ampliarmos o foco de análise cara a outras latitudes circundantes, observaremos que nelas se produciron feitos salientables no universo da ASC mais, ao respecto, só faremos algúns apuntamentos de maneira indirecta.

No que respecta ao período concreto que delimita o estudo dos casos, cabe sinalar que tomamos o ano 2007 como punto de partida: un cuadrienio no que se concreta a análise en profundidade de iniciativas de ASC e ASCI das entidades que conforman a mostra. Nese período procedeuse á indagación e recompilación de información mediante cuestionarios e análise documental, ampliado nalgúns aspectos ata o ano 2012 -programas, memorias e outros-. Ademais, complementarase a información con entrevistas en profundidade aos técnicos e técnicas que deseñan, supervisan e executan actividades de ASCI, nalgúns entidades coa participación de dous profesionais. Finalmente, tamén se efectuarán observacións puntuais do desenvolvemento de actividades nas propias institucións. Este labor atinxiu, igualmente, até o ano 2012. A partir deste momento só se accederá ás institucións co obxectivo de cotexar, aclarar, ampliar ou actualizar a información obtida con anterioridade.

A vida en contexto: ou das motivacións subxectivas

Ás razóns de tipo obxectivo cómpre engadir as razóns ou motivacións subxectivas, que podemos relacionar cos intereses e experiencia persoal, co desenvolvemento profesional e coa inqueda da formación continua.

Nesta conxugación de intereses quixemos incluír tres grandes eixos que confluísen no proceso de investigación da Tese Doutoral: a ASC, a infancia e máis os seus tempos sociais. As razóns polas que desexamos combinar estas temáticas radican na propia formación específica de orixe en Educación Social e en Artes Aplicadas, ademais da previa experiencia na dinamización social e no mundo asociativo, complementada logo coa licenciatura en Psicopedagogía e co traballo de Investigación Tutelado (TIT) sobre xogo infantil e práctica educativa. A isto engádeselle o propio perfil profesional como docente en formación profesional regrada, en concreto na formación inicial de alumnado e continua de profesionais en exercicio; en calquera dos casos, sempre, coa infancia como temática primordial. Finalmente, a terceira inquietude está relacionada coa consideración do tempo como un dos factores ou variables determinantes e envolventes da acción educativa, cultural e social.

Por outra banda, se percorremos as pegadas do período da infancia que atesoura a nosa memoria, somos conscientes que alí, naquel tempo, construímos a base coa que iamos mirar o mundo e, se podíamos, entendelo. Durante toda a vida acompañarannos recordos visuais, olfactivos e sonoros, mesmo táctiles, que conforman esa pequena “patria” da que non nos imos desprender nunca e á que regresaremos en caso de necesidade, incluso en situacións de perda da propia memoria de curto prazo.

Un deses recordos visuais que gardamos dende nenos é a paisaxe vital —ou paisaxes— onde nos criamos; o territorio é o elemento fundamental para que as persoas teñan conciencia de seu. A capacidade adulta para o recoñecemento dos espazos está, indefectiblemente, unida á forma de “mirar” que aprendemos na infancia. Créase a base de acougos e desacougos, de paisaxes con límites precisos que debuxan as montañas ou imprecisos coma os do mar e a chaira; opresores e inalcanzables en barrios deshumanizados de urbes e vilas, ou máis tanxibles e habitables en espazos urbanos ordenados, pero tamén nos das aldeas.

Neste traballo faremos unha análise do espazo e do tempo na infancia, como coordenadas que condicionan toda acción educativa, ademais doutros moitos aspectos, entre eles os evolutivos. Os dous elementos citados forman case un continuo (Hillesheim, 2013), xa que non existe a comprensión do tempo sen a do territorio, nin a do territorio sen a do tempo. Ambas as coordenadas fannos intelixibles e dun ou doutro xeito, previsibles no que vivimos e facemos.

Tendo en conta isto, o tempo, tal e como o concibimos e como o vivimos, constitúe un dos elementos máis determinantes do que nos toca vivir. A súa aceleración é unha das características das sociedades do coñecemento ou tecnolóxicas, cunha presión social tan forte que converte en caduco o que está a suceder (Caballo et al, 2012a). No caso da infancia, este proceso alcanza aínda maiores consecuencias porque se lle subtrai, sen miramentos, o dereito a gozar plenamente ese período vital.

Así, pois, tendo en conta o exposto, podemos concluír que as accións educativas deseñadas para a infancia, tanto de tipo regrado coma a que acontece fóra da institución escolar, teñen unha importancia capital no desenvolvemento ulterior da persoa (Novella, Agud, Llena & Trilla, 2013; Kleiber, 2012). Todo o que se propoña para a mellora da calidade de vida da infancia será, en definitiva, unha acción de mellora social que abrangue ao conxunto da cidadanía do presente e do futuro.

Enunciando hipóteses e obxectivos

Neste estudo non partimos dun soporte de hipóteses de traballo no sentido convencional, mais avanzouse no proxecto de investigación unha tríade de liñas argumentais ou asertos arredor das cales entendiamos que se estaban a desenvolver as iniciativas e programas de ASCI. A nosa Tese de partida ficou redactada, a partir de tales liñas, do seguinte xeito:

- 1) Existen diferenzas significativas respecto dos obxectivos dos programas e proxectos deseñados e do seu desenvolvemento en relación:
 - Á natureza da organización ou entidade que as diseña e desenvolve, particularmente na dicotomía existente entre a administración pública e organización privada sen ánimo de lucro.
 - Ao enfoque educativo, lúdico-recreativo, social e/ou cultural.
- 2) Existen discrepancias significativas entre a oferta de actividade de ASC dirixida á xente moza, á adulta, á terceira idade e á infancia, sendo moito menor a deste último colectivo.
- 3) A oferta de ASC dirixida á infancia está polarizada entre aquela realizada para os tempos excedentes da xornada escolar -nos días lectivos- e aqueloutra relacionada con datas concretas ou festividades, carecendo este colectivo dunha oferta estable e consolidada.

Polo que respecta ao interese da investigación, a partir do establecemento do problema, quedou fixado en catro grandes obxectivos xerais, expresados no proxecto de Tese:

- a) Estudar e describir a realidade actual da ASCI, especialmente a desenvolvida desde institucións públicas e/ou privadas sen ánimo de lucro, atendendo particularmente a:
 - Tempos nos que se desenvolve.
 - Espazos interiores e exteriores e os seus equipamentos.
 - Iniciativas e programas estables, vencellados a acontecementos concretos ou os derivados da estacionalidade.
 - Coherencia interna dos programas e/ou proxectos deseñados en relación aos obxectivos que se propoñen.
 - Rol/es e perfís profesionais das persoas e/ou colectivos que están a desenvolver actividades de ASCI e os contextos en que exercen.
 - Estratexias e habilidades dos animadores/as para o desenvolvemento de actividades de ASCI.
- b) Coñecer e interpretar as concepcións dos animadores/as en relación ao deseño de programas de ASCI e á súa implementación.
- c) Analizar a correspondencia ou discrepancia existente entre a activación de ASC e as políticas, disposicións e normas que regulan o seu desenvolvemento no noso contorno territorial e sociopolítico.
- d) Identificar e propor, con visión prospectiva, liñas de actuación orientadas a unha mellora cualitativa e cuantitativa das iniciativas e dos programas de ASC, esencialmente desde unha perspectiva pedagóxica, como recurso para a mellora do desenvolvemento e benestar da infancia en Galicia.

Estrutura do informe de Tese como plan de traballo

O informe de Tese que presentaremos está estruturado en tres grandes bloques ou *Referenciais*: teórico, metodolóxico e contextual, e empírico. Neles, precedidos por unha introdución xeral, inseriranse seis capítulos, onde se dará conta dos fundamentos teóricos, do proceso de investigación e do estudo empírico. A eles engadirémoslles as conclusións, as referencias bibliográficas e documentais, xunto cos correspondentes anexos.

O *Referencial teórico* guiounos tanto no proxecto coma no proceso empírico e mesmo na redacción do informe definitivo. Está composto polos tres primeiros capítulos, que teñen como finalidade establecer o marco teórico-conceptual no que se encadra a investigación:

O capítulo 1, titulado *Animación Sociocultural e lecer como prácticas socioeducativas e culturais*, dedicáremolo a realizar un percorrido teórico polos termos *educación* e *cultura*, a conceptualización da ASC e o seu devir histórico, xunto cunha análise das prácticas no tempo de lecer. Este capítulo pecharao unha análise do perfil profesional do animador ou animadora sociocultural; farase un percorrido dende o punto de vista formativo –estudos iniciais de carácter técnico ou universitario–, mais tamén se analizarán os cambios producidos nos diferentes plans de estudo nos últimos anos.

A infancia como suxeito e obxecto da Animación Sociocultural e da Educación do lecer é o título do capítulo 2. Nel estableceremos oito apartados nos que abordamos varias ideas: o concepto de infancia como construción socio-histórica e como foi a súa “resignificación” nos últimos decenios. A infancia como suxeito de dereitos ao longo da historia, a súa figura xurídica emerxente, particularmente no século XX e o transcorrido do XXI, e a normativa aplicable, de carácter internacional, estatal e autonómica. O problema demográfico na nosa sociedade, tan envellecida que se fan proxeccións que a comprometen seriamente coma tal. A infancia como suxeito e ao mesmo tempo obxecto de ASC, en relación á participación social e ás políticas públicas cara a este sector de poboación. Os tempos e espazos na infancia, partindo dunha análise do concepto de tempo para, deseguido, mergullarnos nos tempos da infancia, deténdonos na súa ampliación na escola e na xornada escolar como condicionantes para outras actividades educativas e sociais. Ademais, analizaremos o fenómeno da conciliación familiar e laboral, factor determinante na educación e crianza da infancia. Pechamos o capítulo cunha breve análise da relación entre espazo e tempo, coma coordenadas que artellan a vida humana.

Polo que respecta ao capítulo 3, titulado *Animación Sociocultural, lecer e infancia en clave educativa*, dedicámolo a analizar a educación no tempo libre e de ocio, coma referente da ASC. No seu desenvolvemento detémonos nun dos ámbitos de investigación máis relevantes dos últimos anos neste campo, como son os “itinerarios de ocio”. Ademais destes aspectos, tamén examinaremos as razóns e necesidades de educar para e nos tempos de ocio ou lecer. Seguidamente, revisamos a concreción do dereito a educar para eses tempos, a partir do recollido na normativa en vigor.

No *Referencial metodolóxico e contextual: caracterización e desenvolvemento dun estudo multicasos* incluimos dous capítulos que informan da opción metodolóxica escollida, desde a perspectiva dun estudo de caso e do contexto, ao achegarmos datos de Galicia como macrocontexto da análise e estudo da ASC.

O capítulo 4 titulámolo *Iniciativas e programas de animación sociocultural na infancia en Galicia*. Nel explicitaremos os obxectivos da nosa investigación, as razóns polas que se optou por esta metodoloxía de estudo de casos, inserida dentro da investigación cualitativa. Ao mesmo tempo, describimos as características da mostra, os criterios de selección, o traballo de campo dentro do proceso de investigación e as técnicas e instrumentos de recolla de información. Tamén expresaremos algunhas reflexións sobre a triangulación metodolóxica e explicamos cal foi o procedemento de análise de datos. Finalmente, fanse uns apuntamentos sobre o estudo no contexto espazo-temporal, que complementan a explicación do proceso de investigación seguido até a redacción do informe definitivo de Tese.

No capítulo 5, designado *Galicia como macrocontexto de análise e estudo da Animación Sociocultural na infancia*, ofreceranse datos que contextualizan a Tese: xeográficos, económicos e demográficos. Estes últimos son relevantes, pois as estimacións prospectivas realizadas ultimamente para os próximos decenios, sitúan a Galicia entre as áreas xeográficas de Europa máis envellecidas. Este capítulo finaliza cunha breve revisión sobre a sociocultura, nos termos en que sinala Úcar (2011), en Galicia, ademais dunha análise sobre o contexto político da etapa democrática na que se asentán as prácticas de ASC estudadas.

O *Referencial empírico*, que denominamos *Iniciativas e programas de animación sociocultural na infancia: un achegamento ás súas realidades en Galicia*, comprende o capítulo seis do estudo. Estará dedicado á análise da ASCI en Galicia, particularmente á empírica dos casos analizados:

O capítulo 6, titulámolo *Contextualización e actuacións da Animación Sociocultural da Infancia na xeografía galega*. Nel describiremos os casos obxecto de estudo, así como as súas realidades. A partir de aí analizamos o contexto institucional e o marco normativo, particularmente algúns aspectos das políticas de acción sociocultural, as singularidades dalgunhas iniciativas postas en práctica desde as entidades estudadas e as súas realidades como xeradoras de oportunidades ou limitacións para a ASCI; finalmente, as correspondencias e discrepancias entre a ASC e a normativa reguladora.

Por outra banda, neste capítulo ofrécense datos sobre os espazos, os tempos educativos e sociais na infancia, ademais dos seus equipamentos. Profundando un pouco máis, estudamos como as diferentes entidades realizan o deseño, o desenvolvemento e a avaliación dos seus programas. Detémonos, en concreto, nas estratexias metodolóxicas a partir da concepción e da praxe da ASCI e, sobre todo, na avaliación aplicada, non só na declarada.

Para finalizarmos o capítulo, ocupámonos da formación e profesionalización dos animadores e animadoras socioculturais, coa énfase posta na construción do seu itinerario profesional, desde a formación inicial ou de estudos desde os que accederon ao posto profesional e laboral que ocupan. Complétase este aspecto coa análise dalgunhas estratexias profesionais que poñen en práctica os técnicos e técnicas informantes.

Finalmente, realizamos *As conclusións e perspectiva* para pechar o estudo. Está dedicado a ofrecer as conclusións, con toda a cautela posible, e a formulación dalgunhas propostas referidas á mellora a partir dos datos evidenciados na investigación. Dado que nos atopamos ante un estudo de casos descritivo, non permite facer, no sentido clásico ou convencional, unha extrapolación dos datos aquí achados.

Cómpre dicir, para rematar esta introdución, que dende o inicio desta investigación producíronse, como non podía ser doutro xeito, innumerables cambios sociais que influíron no proceso de indagación. Deste xeito, fomos reorientando o estudo e incorporamos circunstancias novas que irían xurdindo. De feito, a chegada da crise económica e social fixo mudar prácticas que apenas se modificaran desde a década dos anos oitenta: normas, mingua de orzamentos, redución da Administración, redefinición de competencias administrativas e, por último, o que está a acontecer neste período, a mudanza do comportamento de participación social da cidadanía.



I. REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL E LECER COMO PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS E CULTURAIS

O período transcorrido entre séculos, tempo que vai dos primeiros anos noventa do século XX ata o inicio da crise socioeconómica, deixounos como resultado un espellismo, produto do rexurdir de novas políticas públicas de carácter neoliberal. Maníféstanse, na súa máxima expresión, no paseniño desmantelamento do sistema público de benestar social, froito da denominada crise do *Estado social do benestar*. Mais tamén da crise dun modelo socioeconómico que se revelou nefasto, derivando na perda ou merma de servizos públicos e da súa privatización: ocio e tempo de lecer, entre outros, programas de intervención social, educativa, sanitaria e cultural (Viché, 2005).

Convén incidir en que ademais de crise hai confusión, perda de referencias e asunción do modelo neoliberal con determinismo absoluto, verbo do centralismo que hoxe en día persiste: a negación de competencias do Estado e das Autonomías en favor das Administracións Locais e dos cidadáns (Puig, 1988, p. 11). Mais tamén a *certeza incerta* de que nada lle hai que facer aos ditados da política europea.

En 2012 os gobernos do Estado e das Autonomías anuncian e poñen en marcha o maior recorte en políticas de benestar e protección social de toda a democracia. Isto tradúcese en baixada de salarios, recorte de prestacións por desemprego, subida de tributos e desmantelamento, de maneira impune, dos sistemas educativo e sanitario públicos. Do ámbito dos servizos sociais pouco se informa, aínda que é obvio que foi o primeiro en manifestar síntomas de asfixia económica.

Todo fica supeditado ao mercado, un ente abstracto que comercia sen escrúpulos con mercadorías de primeira necesidade, especula e demanda case a escravitude das persoas, desposuíndoas de toda protección social e laboral. Obstaculiza a realización das persoas, despersonalizando ata o extremo ao ser humano, tomándoo coma un: código, número de tarxeta, usuario, cliente ou contribuínte. Como afirmaba Viché (2005, p. 3):

O neoliberalismo predominante poñía en mans da iniciativa privada os servizos e programas de intervención sociocultural en ámbitos tales como o ocio e tempo libre, a formación cultural, as prácticas socioeducativas complementarias ao sistema escolar e incluso a xestión dos servizos de asistencia e intervención social básica. Ao mesmo tempo esta corrente neoliberal supón unha regresión na capacidade de investimento do sector público o que paraliza ou ralentiza a implantación de programas e servizos.

Dúas décadas despois, está consolidado o modelo neoliberal e o axioma de que non existe outra saída: medidas restritivas no social, privatizando ganancias e socializando perdas. É a expresión máxima do cinismo do sistema capitalista, sen control efectivo da Administración pública. Viché indica que cómpre un novo impulso *pedagoxicista* para establecer un diálogo cooperativo entre a intervención no ámbito escolar e no denominado non formal.

Para atinxir este pulo é necesario desmitificar estereotipos sociais e culturais para poder poñer en marcha programas de desenvolvemento cultural. Sería mester que estes estean baseados na planificación territorial e no equilibrio entre as dinámicas sociais centro-periferia e, deberían activarse desde todos os puntos de vista posibles, porque en todos eles hai centro e periferia: social, xeográfico, educativo, político, cultural, sanitario etc.

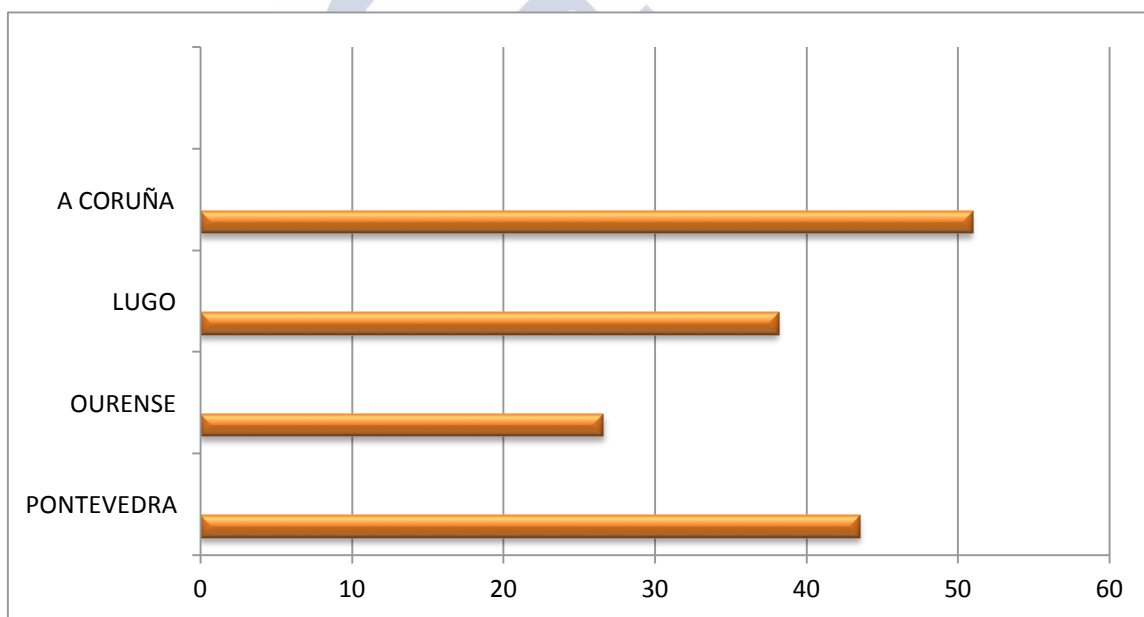
Táboa 1.1: Datos de graduados/as en ESO 2002-2012

	A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA
Graduados/as en ESO -%- (2002)	79,4	74,3	75,6	76,0
Graduados/as en ESO -%- (2012)	79,9	80,6	77,7	77,5

Fonte: Instituto Galego de Estatística.

Ao tomarmos algúns datos socioeducativos xerais da sociedade galega no seu conxunto, observamos que este propósito, en xeral, non se alcanzou; mais en casos concretos o avance é notable. Un dos desequilibrios que se constatan e reflicten acotío, referido ao desenvolvemento de infraestruturas, industrialización, dinamismo socioeconómico, asentamento da poboación e outros parámetros, está relacionado coas diferenzas entre as provincias atlánticas e as do interior. Este tipo de desequilibrios non se produce, necesariamente, en todos os ámbitos, tal e como podemos verificar con dous exemplos relativos ao ámbito académico (táboa 1.1) e ao emprego de servizos educativos na primeira infancia –ciclo non gratuíto nin obrigatorio– (gráfico 1.1). Aínda que este tema abordarémolo con detemento no capítulo 5, engadimos algún máis.

Gráfico 1.1: Porcentaxe de poboación 0-3 anos que asiste a un centro de educación infantil



Fonte: Instituto Galego de Estatística (2012).

Outro exemplo destes desequilibrios constátase en certos concellos, paradoxalmente, moitas veces, os que menos dificultades teñen son tamén os que menos fan neste sentido. En xeral, son aqueles de maior dimensión, que posúen grandes concentracións de poboación en barriadas, froito do “desarrollismo” da década dos setenta, pero tamén da *febre do ladrillo* de finais do século XX e primeira década do XXI. Este último feito pechou un ciclo co inicio da crise económica e da recesión sen precedentes nas últimas décadas.

As vilas de mediana dimensión son as que apostaron, en xeral, por políticas de integración e desenvolvemento urbanístico máis acaído e sostible, malia a atopárense algunhas delas arredor de grandes cidades. As razóns poida que se xustifiquen polo seu tamaño, pola necesidade de diferenciación ou de opoñer modelo ás cidades que as pretendían fagocitar (Precedo & Míguez, 2007). As costeiras, fundamentalmente, entregáronse ao desenvolvemento urbanístico sen medida coa construción da denominada *segunda vivenda* e de grandes equipamentos –auditorios, casas de cultura, piscinas etc.– sen investir en equipamentos de base nin en espazos verdes.

En xeral, todas erraron no enfoque, tanto as vilas do interior ou da costa, coma as cidades, ao teimar na construción de macroauditorios, espazos comerciais, piscinas públicas ou polígonos industriais en todas e cada unha delas. Na actualidade confírmase que moitas destas infraestruturas construídas son dificilmente sostibles, tanto por número coma por dimensións (El Progreso, 2015). Aínda que, como podemos ver nos casos analizados, hai excepcións e graos. Existen grandes diferenzas que botan por terra o axioma de a maior dimensión, peor urbanismo e, por conseguinte, peor política de dinamización e integración sociocultural.

Hai mais de vintecinco anos que Puig (1988) sinalou a existencia dunha escisión ou dobre vía cultural arredor da cal se foi decantando un enfoque cara a ASC e a cultura de base e outro, o netamente institucional, cara á xestión cultural -os macroeventos-. Argumentaba este autor que a ASC daquela, na década dos setenta, estivo vinculada, entre outros, co movemento da Educación no tempo libre, relación que se pretendía que continuase sen muda. Dende esta óptica, percibíase como unha metodoloxía para inxectar a toda a poboación creatividade e cohesión ao grupo no tempo libre. Precisamente, moitos equipamentos e iniciativas que permanecían aínda a finais dos oitenta estaban estruturados arredor deste esquema. O autor sostén que aos defensores desta perspectiva se lles parou o reloxo. Aínda así, podemos afirmar que o esquema seguiu funcionando e a parálise non foi total ata que a situación económica o determinou. Para comprender as consecuencias deste proceso cumprirá coñecer cal foi a evolución, a partir dunha análise demorada e praxe racionalizadora que ata o de agora non se deu, nin no territorial, nin no social.

Segundo Froufe, citándose a si mesmo e a Sánchez, o concepto de ASC hai que entendelo como:

Un proceso racional e sistemático que pretende conseguir por medio da claridade de obxectivos/metás, unha organización/planificación dos grupos/persoas, mediante a participación activa para realizar proxectos eficaces e optimizantes dende a cultura para a transformación da realidade social (Froufe, 1997, p. 188).

Esta perspectiva sitúa a *racionalidade e a sistematización* como características clave que xustifican, dalgún xeito, as accións humanas que se realizan para a mellora dun determinado contexto social.

Examinaremos máis polo miúdo o concepto de ASC e a súa relación coas prácticas para a infancia. Previamente faremos unha breve revisión de diferentes conceptos que lle dan sentido ou que comparten campo semántico.

1.1 EDUCACIÓN E CULTURA, BINOMIO COMPLEMENTADO NO SOCIAL

O propósito da procura dun status epistemolóxico para a ASC, na década de decantación e reflexión académica -anos noventa-, fai que sexa considerada acción social e cultural, en tanto que *acción interventiva* na realidade, máxima da que parte Úcar (1992, 1994). Defínea así en base a catro elementos (gráfico 1.2).

Gráfico 1.2: Elementos que conforman a ASC como acción social e cultural, segundo Úcar



Pero esta acción, en calquera das dúas vertentes é, sen lugar a dúbidas, unha acción educativa. As súas relacións foron obxecto de profundo estudo por diversos autores e autoras dende ópticas e momentos diversos, dos que só sinalaremos algúns como Ander-Egg, Froufe e Sánchez, Quintana, Trilla ou Úcar, con grandes coincidencias xerais neste aspecto, segundo sinala o propio Úcar (1994).

Unha vez asumido o anterior, tamén procede incidir nas coincidencias que sinala este autor co profesor Trilla verbo da amplitude polisémica do termo educación, o cal dificulta o establecemento de comparacións entre a ASC e a propia educación porque, de feito, non son termos estritamente comparables.

A restrición da ASC a contextos mal chamados *non formais* e o seu afastamento da escola formal ou, se se prefire, o illamento da escola respecto da ASC, vén de lonxe e ten limitado en exceso o trasvase de coñecemento e prácticas que posibilitasen o enriquecemento mutuo. Incluso poderíamolo conceptualizar como un proceso de permeabilización de saberes que van e veñen, que se valen das sinerxías propias da súa interrelación.

Sinalaba Caride (1988, p. 3) que non falta razón histórica, e engadimos nós que tampouco pedagóxica, para ese distanciamento ou funcionamento en paralelo. Aínda que el prefire centrarse máis na creación de condicións político-didácticas ca na procura de razóns para a descrición ou inventario da discrepancia, aspecto no que concordamos e que podemos constatar nos casos que analizaremos. No traballo citado tamén propoñía a análise do rol do profesor e mesmo da escola, suxestión que, década e media despois, aínda mantén toda a súa vixencia ao ser moi necesaria.

Unha das dificultades para facer efectivo ese intercambio de coñecemento achámola no cambio normativo constante ao que está sometido o sistema educativo xeral, coa excesiva promulgación de leis de reforma na etapa democrática (1990, 2002, 2006 e 2013). A pretendida permeabilidade na busca da retroalimentación para a mellora da calidade de vida das persoas, tal lei pascaliana de vasos comunicantes, poida que non se producira en ningún momento da historia, agás casos puntuais.

A escola, inserida na comunidade, e a propia comunidade sentíndose parte daquela, non é unha realidade xeneralizada no momento actual. Aínda que existen experiencias, non son territorios habituais polos que transitan os nosos nenos e nenas. Experiencias dirixidas a diferentes sectores sociais, non definidas exclusivamente por criterios etáreos, é dicir, de idade, podemos velas en Castro, Zapico e Rodríguez (2007). Coñecemos outras propias do contexto galego, como o proxecto Dorna¹, que tamén apuntaron nesa dirección.

Tomaba o profesor Caride (1988) unha cita de Delorme para ilustrar que, aínda que non se estableza como un conflito declarado, a ASC cuestiona, dalgún xeito, o saber oficial ou o proceder da escola para a súa transmisión. Poderíamos permutar o substantivo *saber* pola expresión *currículo oficial*, para o tema que nos ocupa, xa que sabemos que o que a escola transmite é unha parte do saber autorizado. En síntese, aínda que explicitamente non cuestiona o seu *ser*, tal e como hoxe o coñecemos, si que o fai co *saber*.

¹ O proxecto *Dorna: embárcate na saúde (1998-2004)* foi dirixido, fundamentalmente, á promoción da saúde entre escolares da ESO dunha localidade da Costa da Morte galega.

Naquel momento, o profesor Caride consideraba que esa visión fortalecía o argumentario do movemento da *desescolarización*, mais a día de hoxe podemos afirmar que, no noso contexto, non está a reivindicarse, nin moito menos, tal proposta. Aínda que hai sectores que cuestionen a escola, non pretenden substituíla pola ASC nin existe no horizonte quen supla tal institución, nin o seu xeito de traballar, no sentido en que a coñecemos. Asunto diferente é o abano de posibilidades que abren as tecnoloxías para a adquisición de coñecementos e as súas oportunidades de interactividade, mais o acompañamento da mestra ou mestre –no sentido etimolóxico de *magister*–, guía ou titor, prevemos que será necesario.

Aínda máis, transcorrido case un cuarto de século daquela achega de Caride, noutros foros alleos á educación escolar séguense a interrogar sobre esa cuestión:

Momento é pois, de que aproveitando que cada día son máis os profesionais da educación regrada que consideran o tempo libre tamén como educativo, se erradiquen estes «celos pedagóxicos», achegando propostas coa fin de que programas de tempo libre e escola traballen conxuntamente nunha «educación anticipadora», no sentido que J.W. Botkin propuxo no seu informe ao Club de Roma, permitíndolle ao neno ser suxeito activo da súa historia (Barriga, 2009, pp. 56-57).

Non temos como propósito deste traballo a análise do currículo oficial do ensino obrigatorio, mais procedería salientar que pervive a súa desconexión co mundo real no cultural, educativo, xeográfico, histórico etc., aínda que moito se ten mellorado neste sentido. Non obstante, nos últimos tempos percíbense voces que demandan a reinstauración dun currículo *unívoco* e centralizado como pócima máxica, baixo o pretexto de elevar o nivel educativo e frear o fracaso escolar, pretendendo ocultar o prexuízo ideolóxico que tras deste tipo de formulacións se agocha. É manifesto que cada vez a escola é máis contextualizadora, grazas á entrega e traballo dunha boa parte do corpo docente, o máis motivado e vocacional, que cada día está máis preocupado polas aprendizaxes significativas e contextualizadas, no sentido ausubeliano, e menos polos contidos illados da realidade circundante.

A institución escolar soporta, sen dúbida, un currículo saturado que se manifesta en programas excesivos, pero tamén moi lento na incorporación de novos saberes –fundamentalmente os vencellados á tecnoloxía, de rápida evolución– e, por suposto, o relativo ás metodoloxías e rateos. Mais cómpre sinalar que non todo esforzo da escola, nin o doutras institucións socioeducativas, debe volcarse na tecnoloxía, despersonalizando o labor do alumnado. O proceso de reflexión para a construción do coñecemento é un acto intrínseco da persoa que, de ningún xeito, vai substituír a ferramenta tecnolóxica. Procede evitar que os medios se convertan en fins (Ferreiro & García, 2015).

A escola leva tamén sobre as súas costas boa parte da socialización primaria, labor propio das familias, mais case sempre con importantes carencias, contribuíndo a iso diversos factores. Esta estruturación invertebrada provoca que a sociedade lles encargue as distintas tarefas a diferentes subsistemas: á escola, a aprendizaxe instrumental; á familia, o sustento e os valores; ao sistema sociocultural, o tempo de ocio; á Educación social, as disfuncionalidades; e ao *mass media* e á tecnoloxía, os baleiros que fican na conformación da personalidade (Viché, 2010, p. 28).

Sinalábase antes que as convulsións dos últimos anos, no plano económico e social, están a producir mudas, que veñen a ser mermas, nos dereitos individuais e na estrutura político-administrativa. Estes cambios fanse sen reflexión nin análise, e son derivados do deterioro político xerado desde certas elites socioeconómicas. Así, neste momento, está permanentemente sobre a mesa das decisións políticas *urxentes* a reordenación de competencias na administración local, xa que o Goberno retíralles aos municipios de menor entidade as poucas que posúen en relación á educación –Lei 27/2013, de 27 de decembro, de racionalización e sustentabilidade da Administración Local–; alonxando así aínda máis a escola da comunidade, pero tamén á comunidade da escola. O tempo dirá cales serán as consecuencias de tal “organización desorganizada”, xa que de momento adiouse esa norma, Lei 5/2014, do 27 de maio, de medidas urxentes derivadas da entrada en vigor da Lei 27/2013, do 27 de decembro, de racionalización e sustentabilidade da Administración Local.

Con todo, non se pode negar certo avance na relación entre a ASC e a escola nas dúas últimas décadas, mais aínda semellan ser universos paralelos, como puidemos verificar na maior parte das prácticas que se realizan en diferentes institucións locais, sempre con dignas excepcións. En todo caso, a administración local é quen pode detectar mellor e máis rápido as necesidades da poboación, polo que parece lóxico que sexa o ámbito municipal o máis acaído para a intervención pública. Di Puig (1988, p. 42) que precisamente a súa proximidade ao cidadán e as posibilidades que ten de participación este na xestión e desenvolvemento de programas de ASC, constitúen o marco ideal de intervención sociocultural.

A educación achégalle á ASC referentes para a acción, dada a súa multidimensionalidade, que alude a unha práctica educativa holística, porque integra todas as dimensións da persoa e mesmo do grupo social, tanto polo carácter da intervención como polos obxectivos perseguidos. Tanto é así que, desde diversas posicións, máis ca pola ASC apóstase pola *educación sociocultural*, en detrimento daquela, ao cuestionarse se non estará xa en crise o propio construto (Viché, 2010).

A educación, sexa institucionalizada ou non, debe ser sempre un referente para a transformación e cambio social que, en síntese, é o que persegue a ASC (Úcar, 1994). Sobre esta cuestión chama a atención Caride, partindo da proposta de Giroux, sobre:

O peso da educación nos procesos e as prácticas socioculturais con estratexias metodolóxicas que promoven a iniciativa, a auto-organización, a participación e a acción autónoma dos individuos nos grupos e as comunidades das que forman parte (Caride, 2005a, p. 76).

Iso debería contribuír de maneira decisiva á *democracia cultural*, mais neste momento procede interrogarse se non estamos a camiñar novamente na dirección da *democratización cultural*.

Neste mesmo sentido Froufe (1997, p. 189), afirma que “a participación de todos os cidadáns convértese sempre no mellor vector das posibles transformacións sociais”. Sinala que é a partir da creación de redes de intercambio e axuda mutua como elementos clave para o reparto de responsabilidades, cando logra un mellor axuste e adaptación aos problemas que xorden nas diferentes realidades.

No binomio que anunciabamos –educación e cultura– cómpre abordar o termo *cultura* e precisar polo miúdo a que eido terminolóxico aludimos. Agora só faremos algúns pequenos apuntamentos, porque a súa análise exhaustiva excede o pretendido aquí, e seguramente daría para un ou varios traballos desta natureza. Ben é certo que historicamente a ASC veuse fornecendo e desenvolvendo dende o concepto de *cultura popular*, nun sentido antropolóxico, en oposición á cultura elitista, mais tamén combatendo a *cultura do consumo* ou cultura de masas. As diferentes interpretacións do concepto *cultura popular* permitirannos ir axustando mellor a que nos referimos en cada momento, en cada contexto e circunstancia.

Para analizarmos o termo *cultura* faise necesario acudir ao traballo seminal de E. B. Taylor (1977, 1987), fundador da moderna Antropoloxía Cultural e, fundamentalmente, pai da Antropoloxía británica. Este autor definiuna coma un todo que comprende crenzas, moral, costumes, leis etc., ademais de bens materiais ou produtos. A proposta conceptual de Taylor acáelle relativamente ben á ASC, porque abarca todas as manifestacións humanas, toda creación. Arredor da proposta do antropólogo británico tamén se produciron debates cuestionando o seu enfoque, como non podía ser doutro xeito en ciencia, coa pretensión de actualizar a súa achega, mesmo valéndose para iso da metáfora informática, como ten suxerido Geertz (1992).

O debate pervive e as críticas ao concepto seguen a darse arredor do significado outorgado, ao considerar que a conformación de sociedades se produce a partir de grupos *compactos* de individuos. Óbvianse as

súas diferenzas internas, percibíndoas desta maneira coma conxuntos illados de individuos, cando non antagónicos. Como queira que a achega conceptual de Taylor revélase limitada e con predominancia da tradición antropolóxica, reducionista segundo algúns autores, pretendemos ampliar o campo de análise. Situarémonos noutras perspectivas para complementarmos o proceso, máis có resultado ou produto, dado que desde este enfoque é desde o cal se aborda o traballo.

Besnard (1991) fai unha clasificación moi ampla de diferentes tipos de cultura: cultura elitista e dominante, cultura escolar, cultura profesional, cultura salvaxe ou contracultura, cultura de masas-consumo, cultura popular. Enfrontouse a unha revisión crítica do termo que derivou na aposta polo construto “diversidade cultural”, superando así o concepto, que foi caracterizado en algúns estudos como sinxelo e pouco comprensivo (Del Olmo & Hernández, 2004). Aínda que para definir *diversidade cultural* vólvese unha e outra vez ao concepto orixinario de *cultura*, que a UNESCO (2001) define dunha maneira máis ampla:

Conxunto de trazos distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizan unha sociedade ou grupo social. Comprende, ademais das artes e letras, os modos de vida, os dereitos fundamentais ao ser humano, os sistemas de valores, as tradicións e as crenzas.

No sentido primixenio da expresión *diversidade cultural* aludíase á multiplicidade de culturas ou de identidades culturais. Mais hoxe en día fai referencia, dende unha perspectiva sistémica, ao conxunto desas culturas, pero tamén ás relacións que se producen entre elas e á súa evolución. Non se trataría unicamente de preservar a diversidade cultural desde unha posición estática senón que implicaría incluír todas as que xurdan novas como froito das interaccións das culturas orixinais. Deste xeito, todas as de recente nacemento tamén terían que ser preservadas en virtude de que igualmente contribúen á diversidade e son parte intrínseca dela.

Este discurso plural, integrador e sistémico, atópase seriamente comprometido polas tendencias ou derivacións político-económicas, que cada vez teñen máis presenza e incidencia social. Entre outras, a *globalización*, a definida como *liberalización* de fluxos económicos e o desenvolvemento das *tecnoloxías da información e a comunicación*, co impulso da dixitalización que, se ben, pode realizar achegas extraordinarias ao coidado da diversidade cultural, tamén pode contribuír de maneira decisiva e rápida á súa extinción.

Ao noso entender, a ningún individuo nin sociedade se lle debe furtar o dereito que se recolle no principio 13º da Axenda 21 da cultura:

O acceso ao universo cultural e simbólico en todos os momentos da vida, dende a infancia ata a vellez, constitúe un elemento fundamental de formación da sensibilidade, da expresividade, da convivencia e da construción de cidadanía. A identidade cultural de todo individuo é dinámica (Organización mundial cidades y gobiernos locales unidos-CGLU & Ajuntament de Barcelona, 2004, p. 9).

Convimos con Úcar (2000) en que o concepto *cultura*, dende o plano antropolóxico, foi e é obxecto de análise, e seguirao a ser en progresión xeométrica. Desta maneira o termo anovarase unha e outra vez en función de momentos históricos, circunstancias e contextos, acollendo no seu seo unha constelación de matices que comprenden calquera feito humano, calquera obra física ou intelectual, diferentes maneiras de pensar e de proceder; en suma, o material e o inmaterial. Como sostén Calvo (2002, p. 38), débense considerar as características da dimensión cultural da ASC (gráfico 1.3).

Gráfico 1.3: Características da dimensión actual da cultura



Fonte: Calvo (2002). Elaboración propia.

Despois desta análise sucinta do termo *cultura*, fundamentalmente dende a óptica antropolóxica e sociolóxica, cómpre constatar tamén a falta de consenso á hora da súa definición desde outras áreas do saber próximas (Psicoloxía, Pedagogía, Filosofía...). A súa polisemia revela, cando menos, un dobre plano de análise, de resposta individual e colectiva, aos emerxentes e constantes modos de enfrontar a propia existencia, en función de contextos, circunstancias, momentos. Úcar (2000) fai alusión ao uso ambiguo que do concepto *cultura* veñen facendo actores das políticas públicas, froito, entre outras razóns, das consecuencias da *democratización cultural* e de certo *panculturalismo*.

Diversos autores e dende diferentes perspectivas, definen o concepto *cultura* como un conxunto de saberes, de maneiras de facer, de pensar, de simbolizar a existencia. Por iso entendemos e asumimos a definición da UNESCO, que tamén lle recoñece a súa débeda a Taylor, pois a súa acepción é a que segue a ter máis vixencia e amplitude de cantas se artellaron posteriormente, desde diversas disciplinas científicas. Entre outras razóns, prezámola porque alude ao universo emocional e aos dereitos fundamentais, tan necesarios de reivindicación e consideración con respecto á infancia.

Unha vez que delimitamos e explicamos por que territorio conceptual transitamos ao falar de *cultura*, en relación á expresión ASC, dentro do binomio educación-cultura ao que aludiamos, tecemos paseniño o discurso arredor doutras afinidades terminolóxicas.

A ASC, dende a dimensión cultural, parte dun concepto amplo de cultura que integra a Antropoloxía Cultural, idea contraposta á cultura de masas e mesmo á cultura dominante. Mais nas últimas décadas produciuse unha reflexión crítica arredor desta proposta dicotómica, que apunta máis a posicionamentos de carácter ideolóxico ca de contidos, tal é a de López Aguilera, citada por Calvo (2002, p. 36).

O desenvolvemento da ASC foise facendo a partir do *concepto cultura popular*, que se opón á cultura elitista, a producida e consumida polas clases máis privilexiadas; mais tamén se contrapón á *cultura de masas*, isto é, a creada con mera mentalidade de consumo. Precisamente, Calvo (2002) remonta a súa orixe á posguerra mundial, cando se produce a chamada *democratización da cultura*, pois pode acceder a ela a maior parte da poboación. Concordamos, pois, con este enfoque *comprensivo* da cultura, que vai máis aló do meramente intelectual, integrando todos os planos e dimensións socio-humanas.

1.2 A CONCEPTUALIZACIÓN DA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Da precisión conceptual do construto *animación sociocultural* ocupáronse autores como Quintana, Trilla, Froufe, Caride, Ortega, Viché ou Úcar, por citar só algúns dos que máis publicaron do asunto. O profesor Úcar atribúelle á ASC a característica de tecnoloxía social, aínda que pensa que cómpre concretar máis esa idea. Conclúe que é unha tecnoloxía socio-educativa procedimental ou de proposta, con vocación de solucionar eficazmente problemáticas sociais concretas, que expresa deste xeito:

É un proceso de intervención socio-educativa en/sobre unha comunidade delimitada territorialmente, que ten por obxecto converter aos seus membros, individual e socialmente considerados, en suxeitos activos da súa propia transformación e a do seu contorno coa fin de mellorar a súa calidade de vida (Úcar, 1994, p. 176).

Nesa liña tamén se expresaron outros autores ao considerar que o campo da ASC é, fundamentalmente, de natureza cualitativa de cara a desenvolver potencialidades, o que Puig (1988, p. 88) denomina: “Tecido sociocultural dun territorio, un tecido sociocultural que se alimenta e constrúe a partir da combinación de signos, símbolos, valores e coñecementos diversos e plurais”.

Para a definición de ASC tomamos e asumimos a recollida nun pequeno manual, *131 Conceptos clave en educación social* (Caballo, Candia, Caride, & Meira, 1996), que se revelou como achega determinante no que respecta á análise terminolóxica en Galicia, pero tamén alén do contexto galego. Precisamente, publicouse no momento de madurez e asentamento do estudo e investigación na universidade. Nel definíase a ASC, do seguinte xeito:

Proceso que implica unha concepción e orientación do traballo cultural cara a prácticas e estratexias metodolóxicas que promovan decididamente a iniciativa, organización, reflexión crítica, participación e acción autónoma das persoas, grupos e comunidades na vida sociopolítica e cultural na que están integradas, independentemente da súa condición social, idade etc. As súas metas céntranse na promoción social das persoas no marco global do territorio, potenciando a democracia cultural como superación da democratización cultural, para acadala emancipación colectiva e o cambio social. O concepto de animación sociocultural, que comeza a utilizarse en Europa a partir dos anos 60, sobrepasa hoxe a súa concreción inicial, reducida ó marco do tempo libre, para concibirse como parte dunha política cultural global. Con este enfoque, a animación sociocultural aspira a vencellar opcións éticas, políticas, organizativas, económicas, técnicas, formativas etc.; neste senso, trata de ser congruente cun proxecto amplo e integral de desenvolvemento sociocultural, descentralizando e territorializando as súas iniciativas (Caballo et al, 1996, p. 16).

Sinala Catalá (2009, p. 11) que ao analizarmos o panorama actual da ASC situámonos nunha sociedade cada vez máis complexa e global, convulsionada pola nova orde económica mundial e a velocidade á que avanza as tecnoloxías, onde todo feito se revela, case ao instante, obsoleto, cuestión na que inciden Caballo et al. (2012a) Esta cuestión da “caducidade do coñecemento” e da relación do ser humano cos tempos alcanza cada día maior relevancia, sendo abordada por diversos autores nas súas investigacións, tal é o caso de Caride (2012a; 2012b). Esta cuestión retomarémola no capítulo 2, onde a analizaremos con máis profundidade.

Xurdiron propostas coma as de Viché (2007) coa finalidade de actualizar a conceptualización das prácticas educativas da ASC, incorporando a sociedade do coñecemento na que estamos inmersos. Mais, segundo Catalá (2009), os discursos non distan moito daqueles que se realizaban nos anos sesenta e dos cales se fornecen, sen dúbida, os actuais. O autor sinala que está acreditada a incorporación formal do termo ASC a partir de iniciativas derivadas de programas da UNESCO (1982), nos seguintes termos: “É un conxunto de prácticas sociais que teñen como finalidade estimular a iniciativa e a participación das comunidades no proceso do seu propio desenvolvemento e na dinámica global da vida sociopolítica na que están integradas”.

Esta definición, aínda que sinxela, se consideramos as perspectivas actuais, xunto coa de Caballo et al. (1996), servirán sempre de referente. No seguinte apartado afondamos na concepción da ASC ao abordar a súa polisemia, ademais de analizar a súa traxectoria até os nosos días.

1.3 O DEVIR HISTÓRICO DA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

O devir histórico da ASC precisa ser analizado desde as diferentes perspectivas nas que se foi configurando nos nosos límites xeográfico-culturais. Pero tamén atendendo aos sucesivos desprazamentos de interese que tiveron en conta diferentes investigadores e investigadoras, dándolle impulso ao seu estudo.

A ASC foise configurando como práctica socioeducativa recoñecida a base de pequenos avances, que os investigadores son quen de sinalar actualmente con precisión; pero cando acontecían, dificilmente se podían circunscribir porque se estaba a atravesar aínda a etapa de configuración e asentamento.

Para unha breve revisión desas etapas configuradoras da ASC e da construción de modelos que arredor dela se foron producindo, seguimos os traballos de diversos autores e autoras. Ocupáronse e ocúpense

con maior ou menor profundidade, de derregar o seu proceso histórico, ademais de ilustrar o concepto de maneira acaída e sintética (Besnard, 1991; Caride, 2000; Catalá, 2008, 2009, 2011; Úcar, 2002; Viché, 2005) e que o ilustran de maneira acaída e sintética.

Como punto de partida dese período configurador, Úcar (2002, p. 5) sinala que no noso contexto, e na década dos 60-70, cando se produce unha escisión na concepción da ASC, o que supuxo dúas formas de concibir a realidade da ASC (gráfico 1.4).

Gráfico 1.4: Escisión da ASC na década dos anos 60-70



Fonte: Úcar (2002). Elaboración propia.

Segundo sinala Besnard (1991), ata a década dos 60, a ASC tivo tendencia a rexeitar tanto as investigacións científicas coma as análises que podían contribuír a clarificar a súa problemática, as súas estruturas e as súas prácticas concretas. O paso da educación popular á ASC revela, de feito, unha evolución sociolóxica fundamental, a ASC como elemento de intermediación entre a creación cultural, a difusión e o público.

A partir do inicio da democracia, a xuízo de Catalá (2008), configurouse un período que xirou arredor das iniciativas contextualizadas *ao aire libre*, e tamén dos primeiros traballos escritos específicos sobre o tema. Por unha banda irá derivar cara a *xestión* e, pola outra, cara a *acción*. Deste xeito, a década dos 80 é considerada no contexto español como a que posibilitou a consolidación da ASC como unha metodoloxía de intervención socioeducativa. A finais deste período comeza, segundo Úcar (2002), a diferenciarse como metodoloxías de intervención socio-comunitarias. Este importante desenvolvemento está en consonancia coas expectativas que se abren coa democracia en diferentes ámbitos. Nesta liña,

considera Catalá (2008) que se deu o salto da Pedagogía do tempo de lecer ao da ASC, podéndose distinguir dous períodos ben diferenciados, antes de 1985 e dende este ano ata 1992, momento no que se consolida coa incorporación aos estudos profesionais e universitarios.

A orientación crítica xorde a mediados da década dos anos noventa, segundo Úcar (2002), a *polarización* cara ás correntes de influencia latinoamericana. Nese momento tamén aparece en España a denominación empregada para identificar o exercicio profesional da ASC, *animador ou animadora sociocultural*. Neste caso, tomouse da formación técnica de formación profesional, fixada na Lei orgánica 1/1990, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo -LOXSE-, onde se lle outorgou unha capacitación de *técnico superior en animación sociocultural*², inserida na familia profesional de Servizos Socioculturais e á Comunidade. Isto deulle prestixio institucional á ASC aínda que, malia ao xermolo de estudos e iniciativas da anterior década, eses trazos foron esmorecendo. Catalá (2008) engade á súa descrición un cuarto período, o que se dilata ata o ano 2000, intervalo no que se consolidou a estrutura político-administrativa e tamén o interese académico pola ASC desde instancias públicas e privadas.

Nos períodos que sinalan Catalá e Úcar percíbese unha etapa de tránsito político-administrativo da ditadura á democracia; paralelamente reflíctese o paso dos movementos de Tempo libre dependentes da Igrexa católica e doutras institucións afíns ao réxime ditatorial cara a outras iniciativas alonxadas deste adoutramento ideolóxico-relixioso, aínda que seguirán pervivindo algunhas, a maioría será de carácter público.

Na primeira década do século XXI, segundo Úcar (2002, p. 10), dende a Administración pública apostouse polo modelo anglosaxón, pois priviléxianse máis as terminoloxías e prácticas de tipo comunitario cás da ASC. Mais debemos lembrar o que se argumentaba ao finalizar os anos oitenta arredor da dicotomía xestión-animación:

A xestión cultural e a animación sociocultural son dúas maneiras, dúas metodoloxías, de traballar proxectos culturais nun territorio. Na cidade. Un pon máis o acento na creación de produtos culturais. O outro pon o acento na creatividade social ... Xestión cultural e animación sociocultural complementáanse e aliméntanse (Puig, 1988, pp. 85-86).

² En Galicia está regulado polo Decreto 331/2005, do 28 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ao título de técnico superior en animación sociocultural, fixado para todo o estado no Real decreto 2058/1995, do 22 de decembro, polo que se establece o título de técnico superior en animación sociocultural e as súas correspondentes ensinanzas mínimas. Estes estudos foron adaptados á LOE de 2006. O curso 2014-2015 é o último en que se imparte o vixente currículo.

Neste tipo de iniciativas, a intervención prodúcese sobre *unha comunidade delimitada territorialmente*, cuestión clave para Úcar, quen entende que esta característica é determinante para a súa eficacia, dado que máis aló dos derregos físicos dese suposto territorio, o relevante son os procesos de interlocución que se poidan producir entre persoas e grupos. En termos máis sinxelos, cómpre que o territorio-comunidade do que se trate sexa humanamente abarcable e manexable para o profesional da animación, para que se poida interaccionar nel e facilite o recoñecemento mutuo.

Hai que ter en conta tamén que cando tomamos a ASC como intervención social, facemos referencia a un proceso que non afecta a “toda a sociedade”, senón a grupos ou colectivos determinados no contexto dunha comunidade específica, no marco dun territorio concreto (Calvo, 2002, p. 21). Desde a óptica do sinalado, argumenta Puig que a ASC traballa dende a territorialidade no concreto, os intereses e os problemas contrapostos de grupos e individuos organizados ou con desexos de facelo. Dalgún xeito, a ASC imponse a través da observación das prácticas que abarca, como afirma Besnard (1991). En resumo, podemos afirmar que a ASC non xorde en abstracto, senón nun contexto determinado, onde adquire entidade e sentido.

Precisamente, o feito de desenvolver as súas prácticas nun contexto e nun tempo concreto explica a boa receptividade por parte da comunidade. Por esta razón, a *comunidade* é imprescindible para concibir o labor da ASC, dado que pretende a mellora das condicións de vida das persoas que forman parte dela (Guillet, 2006). É sabido que arredor da ASC se foron construíndo outros termos parellos que denominan realidades ou accións de intervención na colectividade, dende unha ampla diversidade de ópticas, e mesmo de tradicións científicas.

O concepto de *comunidade* alcanza realidades e contextos moi diversos, sendo enfatizado este alcance na súa propia evolución, ao denotar cuestións relativas á identidade, ao territorio ou á propia interacción entre persoas (Úcar, 2012a, pp. 44-52). Mais, tamén se chega a idealizar xa que no seu seo prodúcese dificultades para ofrecer solucións a diversas problemáticas contemporáneas: individualización excesiva, fragmentación ou exclusión social. Nesta tesitura é onde a ASC adquire o sentido total, pois aflora a súa capacidade de fortalecemento da comunidade a través dun proceso de *concientización para empoderala*, a través de redes que procuren a autoxestión que, unha vez alcanzada determinada madurez, perduren no tempo.

Tamén é certo que, tal e como se apuntaba, ningunha comunidade/colectividade ten tal grao de homoxeneidade que poida ser considerada como un todo estable e perfectamente definible. Incluso

unha comunidade con características ben definidas evoluciona, como tamén as persoas e os grupos, xa que ser suxeito é ser suxeito de cambio (Úcar, 2012a, pp. 57-58). Considerando o que antecede, se acudimos ao glosario da UNESCO, observamos que a definición que fai de *comunidade* revélase pouco axustada para a actualidade: “conxunto de habitantes dunha localidade limitada, de carácter urbano ou rural, na que se comparte sentido de identidade de grupo e un conxunto de intereses comúns”.

Procede, logo, saber en que comunidade inserimos as prácticas de ASC, no contexto dunha acción comunitaria xeral para, unha vez definidas as características, poder traballar nela (Úcar, 2012b, p.15).

Por outro lado, a sociedade da información e a globalización trouxo consigo un esvaecemento dos límites externos da comunidade; mais ese disipamento de fronteiras tamén se dá na súa estrutura interna, ao incorporar no seu seo unha diversidade de culturas e etnias con influencia crecente de movementos migratorios, idiosincrasias ou realidades físicas e virtuais. Faise necesario, pois, saber cales son eses límites, cal é o marco de traballo *comunidade*. Para nós, a *comunidade definida*, como xa recolleamos anteriormente en achega de Úcar, será aquela realidade que permita ao animador ou animadores unha interrelación directa coa maioría de persoas que a compoñen, dado que esta é a verdadeira base dos procesos de ASC.

A cuestión de concretar comunidade e territorio é sumamente relevante para algúns autores á hora de fixar terminoloxía, competencias e quefaceres da ASC. De feito, Úcar (2002, p. 21) fai referencia á necesidade da interpretación do termo *comunidade* como construto máis amplo có da mera dimensión sociolóxica. Na súa acepción extensa é aplicable a contextos e realidades diversas, mesmo diverxentes, creando un problema de primeira magnitude. Dende este punto de vista, aposta por unha interpretación de seu do termo por parte da ASC.

Por outra banda, os datos manexados permítenos describir os perfís profesionais que achamos nas institucións estudadas e rebater a reflexión de Úcar (2002, p. 21) arredor da formación inicial dos profesionais, ademais de facelo en relación á profesión, en xeral:

Como profesión e como metodoloxía da intervención socioeducativa, a animación sociocultural enfatizará cada vez máis o social en detrimento do especificamente educativo. A formación inicial dos técnicos superiores en animación sociocultural, que obvia en boa parte contidos propiamente educativos, parece aboar esta tendencia. Parece previsible que, para as intervencións específicas de animación sociocultural, o mercado laboral privilexie a contratación dos técnicos superiores antes ca dos educadores sociais xa

que, a pesar de ter un menor nivel de formación, están máis especializados e resultan máis baratos dende o punto de vista económico.

Os profesionais das institucións obxecto de estudo non responden, nunha elevada porcentaxe, a este perfil descrito. Os nosos informantes son profesionais que contan cunha titulación universitaria, algúns con dúas –de primeiro e segundo ciclo ou ben cun máster, tendo en conta a terminoloxía anterior á conversión de estudos universitarios en grao e máster–. As súas credenciais académicas son as seguintes: diplomatura en Maxisterio (3), diplomaturas en Maxisterio e Educación Social (1) licenciatura en Historia (2), licenciatura en Pedagogía (1), licenciatura en Socioloxía (1). De todos estes técnicos e técnicas, só un deles posúe titulación específica de ASC, ademais por dobre vía: Educación Social e posgrao en Animación Sociocultural, pero aínda así estamos a falar de formación universitaria.

Outro dato que contradí os prognósticos de Úcar sobre o perfil dos contratados é o seguinte. Entre dez e quince anos antes do publicado por este investigador foi cando cinco dos profesionais das entidades estudadas accederon á súa praza laboral, ou ben a consolidaron, como contratados ou funcionarios. Os primeiros profesionais, os *técnicos e técnicas superiores en animación sociocultural* en España foron coñecidos como TASOC. Posteriormente, formáronse ao abeiro do contido fixado no Real decreto de 1995, no bienio 1996-1998; é dicir, catro anos antes da análise de Úcar. Pois ben, nin as administracións públicas, nin a entidade privada optaron pola contratación de titulados técnicos da formación anterior ou da derivada da LOXSE. Contrataron, maioritariamente, persoas con formación universitaria, a pesar do que argüía Úcar sobre a especificidade da formación dos técnicos e sobre que resultan máis “baratos”. Outra cousa son as condicións de contratación. Ignoramos se noutros contextos alleos ao galego acontece de maneira significativa. Quizais teña isto que ver coa consideración social da formación profesional en tempos non moi lonxanos, pois esta semellaba máis un camiño alternativo cara á universidade ca unha titulación de seu, xa que o perfil técnico aínda era pouco valorado (Jociles, 2005).

Non obstante, nos últimos tempos, o perfil técnico é o máis frecuente nos cadros de persoal de empresas que se dedican a concursar para desenvolver proxectos para as administracións locais. Pero non só na empresa privada atopamos esta situación, tamén na pública determinadas persoas con perfil técnico de formación inicial exerce como auxiliar. Por iso encadrámoslos nun segundo nivel, en relación ao que vimos argumentando.

Úcar auguraba a formación dos profesionais da ASC fóra do ámbito universitario, situándose nun escenario que comprometía a súa supervivencia, porén, dende a Universidade déronse pasos decisivos que reforzaron a formación e a investigación en xeral.

Isto non impide que haxa voces que falen da perda de forza, de axilidade e mesmo de creatividade na ASC. Quizais isto responda máis ao papel que esta cumpriu noutra época, cando traballaba desde a acción interventiva, produto de necesidades sociocomunitarias perentorias. Hoxe en día e no noso ámbito, a situación é outra. O que non quere dicir que a ASC non teña que volver desempeñar ese rol nalgún momento, pois, como din os expertos en economía, ciclicamente sucédense períodos de bonanza e de escaseza, como por desgraza estamos a comprobar na actualidade.

A estabilidade da ASC poida que sexa semellante ao principio físico do *equilibrio inestable*, mais é certo que experimentou un proceso de asentamento, que algúns autores denominaron de normalización da intervención sociocultural. Unha vez conquistado o seu *status*, véñse ocupando doutros campos que, por fortuna, ampliou a intervención; de situacións de necesidade perentoria pasou a realizar intervencións máis proactivas de prevención, mellora cultural etc.

Precisamente, neste último contexto descrito é no que inserimos case que todas as prácticas socioculturais que puidemos observar e analizar no estudo de casos. Neste sentido, observamos que ningún programa netamente de ASC dirixida á infancia tiña a finalidade de intervir en situacións de necesidade perentoria ou extrema.

Sabemos, a partir do traballo de Maslow, que as necesidades humanas, están perfectamente xerarquizadas, por tanto unha vez que as máis primarias están cubertas, o ser humano interrógase sobre outras superiores.

As actividades, os programas, os proxectos, as asociacións ou as entidades socioculturais teñen a súa orixe nas necesidades. Nas persoas. Nos territorios. Sen estas persoas vivindo nun territorio cos seus problemas, necesidades e desexos novos, a ASC non existe. Non hai necesidade de animadores socioculturais (Puig, 1988, p. 49).

Relacionado con isto está toda intervención sociocultural, e as fórmulas en que se articule teñen sentido e orixe na conxunción de tres elementos: necesidade, persoa e comunidade.

1.4 AS PRÁCTICAS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL NO TEMPO DE LECER

Nas próximas décadas, segundo autores como Viché (2007), as prácticas educativas de ASC versarán sobre novos paradigmas xerados desde a sociedade da comunicación e do coñecemento. As propias profesións, do que se deu en denominar *sociocultura*, tal e como ten sinalado acadamente Úcar (2011), son unha resposta aos cambios esenciais que se veñen producindo nas formas de vida e nas de *vida-relacións* entre as persoas e entre elas e as institucións. Neste mesmo traballo, o autor fai unha sucinta revisión da sociedade actual, na cal se producen acelerados cambios. Sobre esta cuestión profundaremos máis adiante, particularmente, no capítulo 3, aínda que faremos aquí uns breves apuntamentos.

Ao noso entender, unha das modificacións máis determinantes e de maior relevancia vén dada pola evolución da *cultura do esforzo* cara a unha *estética do consumo* e, en xeral, cara o que Bauman (2003, 2004, 2006, 2007) categorizou como a transición da *vida sólida* á *vida líquida*. Todo iso deriva, en boa medida, das outras que cita Úcar (2011): as tecnoloxías da información e a comunicación, a globalización económica, os movementos migratorios, a colonización sociocultural ou a emerxencia do individualismo. A propósito desta última, afirma Cuenca (2005, p. 61):

Constátase unha clara tendencia ao individualismo, en detrimento do colectivo e o público. Ante o apoxeo das tecnoloxías da comunicación preocupa, xustamente, o incremento da incomunicación e o desenvolvemento de novos ocios que fomentan a fuxida do encontro social e o illamento.

Xa que logo, podemos constatar unha forte dicotomía no proceder humano, sobre todo en momentos de turbulencias. Por unha banda, dáse unha forte tendencia ao individualismo, de maneira que se afianza o que Aranguren (2005, p. 5) dera en chamar *participación dun en un*. Unha forma de conduta que non ten motivación e raíz no público, no ben común, senón que busca basicamente satisfacer o particular, o privado. Por outra banda, e de forma paralela, emerxe o *comunitario* na procura do ben común, en loita permanente co individualismo. Prodúcese tanto desde o plano psicolóxico coma dende o emocional, para cubrir a necesidade de empoderar á colectividade, rede que ten o obxectivo de soste aos individuos. Paradoxalmente, semella que o ser humano enfía dúas direccións vitais diametralmente opostas.

Así, pois, por un lado, as persoas reivindicáanse, cada vez máis coma individuos illados con capacidade e dereito a decidir todo sobre a súa vida; por outro, teñen a necesidade de artellar redes para cando lles falla ese individualismo, a capacidade económica ou de relación social. Este é o labor que se lle esixe ao Estado como estrutura-ligazón, xuntamente coa corresponsabilidade da sociedade civil organizada, modelo que prevalecerá nos próximos anos, a xuízo de Requena (Úcar, 2012a, p. 6).

Entendemos que coa deriva das políticas que se están a efectuar na actualidade, este modelo vaise descompensar en favor da sociedade civil por dúas razóns. A primeira ten que ver coa rápida capacidade de artellamento desta grazas ás tecnoloxías e a todo o relacionado co mundo virtual; a segunda coa tendencia ao abandono do propio Estado de certas funcións sociais.

As prácticas de ASC no tempo de lecer, como as que nos imos referir, constitúen un dos escasos períodos de socialización da infancia alieo á familia; e aínda así as crianzas permanecen indirectamente baixo o seu control. A dicir de Durkheim, citado por Lahire (2007, p. 24), no seo familiar do neno ou nena acontece basicamente toda a súa vida ou, polo menos, vese influída por ela todo aquilo que, dun xeito ou doutro, poida experimentar noutros contextos, xa que na familia todo ten o seu eco e provoca reaccións. Tal e como sostén este autor, respecto da socialización, a familia non queda “nunca inerte ante outros marcos socializadores potenciais”. De feito, neste sentido, afírmase na Declaración internacional da *WLRA* (1998) que o tempo de lecer é transversal a outras *institucións*: “O tempo de lecer coma una institución social está entretexida con outras institucións como a familia, o traballo, a comunidade e a educación na era da tecnoloxía e a información” (Preámbulo da Declaración, 1.1).

Ao volver a ollada cara a finais da década dos anos oitenta do século XX, observamos que a rede tecida de institucións e programas, ademais da profesionalización de axentes educadores, produciu abundantes expectativas sobre a creación dun verdadeiro sistema público descentralizado (Viché, 2005, p. 2), aspecto que hoxe se está a reverter cara unha neocentralización de servizos e políticas. Este sistema parecía que camiñaba con diversas traxetorias, entre outras, a da Educación no tempo libre. Como afirmamos ao principiarmos o capítulo, o fortalecemento das políticas neoliberais derivou nun progresivo desmantelamento do denominado Estado do benestar, alonxando as devanditas expectativas cara a un horizonte difuso.

Na actualidade percibimos que moitas iniciativas de lecer están privatizadas con pura finalidade mercantilista, perdendo boa parte do seu sentido primixenio, cando non todo. É este un aspecto ao que volveremos máis adiante ao abordar os tempos da infancia, dado que o sentido educativo tórnase en comercio.

Do expresado ata o de agora constatamos que non se cumpre coa máxima consubstancial ao lecer: ser considerado un dereito básico das persoas, recollido de maneira máis ou menos directa na Declaración dos dereitos humanos de 1948. Nela, aparece referíndose ao descanso, disfrute do tempo libre etc., e nos artigos 20, 22, 24 e 27. Pero xa antes, en 1945, a UNESCO sinalaba a relevancia da educación

e da cultura e tamén e, posteriormente, en 1978, o deporte e a educación física figuran coma un dos ámbitos do lecer. No caso da normativa estatal é preciso salientar que a Constitución española de 1978 fai referencia, directa ou indirectamente, ao fomento e utilización do ocio en varios artigos, dos cales destacamos o seguinte: “Os poderes públicos fomentarán a educación sanitaria, a educación física e o deporte. Asimismo facilitarán a axeitada utilización do ocio” (art. 43.3).

De revisarmos a normativa internacional de carácter específico, verificamos que tamén figura explicitado como dereito na Carta internacional do ocio de 1970, perfeccionada en 1993 (WLRA), versión na que se recolle este dereito do seguinte xeito:

O ocio é un dereito humano básico, como a educación, o traballo e a saúde, e ningún debería ser privado deste dereito por razóns de xénero, orientación sexual, idade, raza, relixión, crenza, nivel de saúde, discapacidade ou condición económica.

Como sabemos, a WLRA é unha organización non gobernamental, pero mantén relacións formais con moitas institucións, entre outras, coa ONU, polo que constitúe un referente significativo. Logo, en 1994, apróbase a Carta internacional para a educación do ocio, que recolle o concepto no sentido expresado, así como na coñecida como Declaración de São Paulo de 1998, onde se explicita que o lecer é un dereito.

Ademais dos xa citados, outros organismos internacionais, estatais e autonómicos ocupáronse de promover ou fixar en normas o lecer, tal é o caso do Consello de Europa, a Organización Mundial do Turismo, ou o propio Estatuto de autonomía de Galicia (Lei orgánica 1/1981). Esta norma regula, no artigo 27.21 e 27.23, o relacionado coa promoción do turismo e o desenvolvemento comunitario, mentres que no 27.22 sinala que Galicia ten competencia exclusiva na “promoción do deporte e a axeitada utilización do lecer”.

Unha vez ubicados no contexto -comunidade definida- no que se debe inserir a praxe da ASC, e no marco normativo que lle dá soporte, imos abordar o constructo *tempo de ocio ou lecer* para, posteriormente, pechar este apartado fiando algunhas ideas sobre ASC e sobre prácticas en tempos de lecer ou ocio.

Entre as primeiras delimitacións que procede facer está a diferenciación entrámbalas dúas denominacións –tempo libre/tempo de lecer–, dado que moi a miúdo se empregaron e empregan coma sinónimos. Comparten aspectos, mais non posúen sinonimia, pese a que na linguaxe coloquial se teñan empregado

con ou sen esa intención, ben xuntos ou por separado (Sarrate, 2008, p. 52). Así, *tempo libre* non é o mesmo ca *tempo de lecer ou de ocio*, xa que o primeiro caso circunscríbese a un tempo delimitado, mesmo no sentido espacial, na acción ou, se se quere, na implementación ou práctica. Pola contra, o segundo caso, como vivencia plena, está vencellado á “experiencia completa e con sentido”, incluíndo o tempo de proxección e de lembranzas dunha actividade concreta (Cuenca, 2009, p. 12). De feito, parece darse por superada a tendencia a identificar o lecer co espectáculo e como mero pasatempo (Sarrate, 2008), aínda que non totalmente, como podemos comprobar no estudo de casos.

Seguindo o fío do expresado ata o de agora cabe, pois, facer uns breves apuntamentos respecto da definición ou acoutamento terminolóxico do *ocio ou lecer*. Como punto de partida acudimos á devandita Carta internacional do ocio de 1993 e observamos que no seu primeiro *Considerando*, sinala:

O ocio refírese a un área específica da experiencia humana, cos seus beneficios propios, entre eles a liberdade de elección, creatividade, satisfacción, gozo e pracer, e unha maior felicidade. Comprende formas de expresión ou actividade amplas cuxos elementos son frecuentemente tanto de natureza física como intelectual, social, artística ou espiritual (1º Considerando).

A definición de ocio achegada polo sociólogo francés Joffre Dumazedier, en 1973, foi tan integradora que –quizais hoxe diríamos *politicamente correcta*– resultou pouco operativa, sendo incluso revisada posteriormente polo propio autor. Mais hai que aceptar que a noción ou sentido que temos na actualidade do tempo libre difire moito do das sociedades pretéritas. As palabras do propio Dumazedier referíanse a un conxunto de ocupacións ás que o individuo pode dedicarse voluntariamente –unha vez liberado de obrigas– para descansar, divertirse ou desenvolver a súa personalidade. A partir desa definición as investigacións e propostas de revisión terminolóxica sucedéronse ao longo dos últimos anos.

Tamén, segundo Trilla, ao achegármonos ao termo é preciso considerar que o tempo é o primeiro e principal requisito e, concretamente o tempo libre, condición primeira e necesaria. Aínda máis, o lecer é tempo libre ao que se lle suma a liberdade persoal: libre elección e libre realización da actividade e satisfacción das necesidades. Un dos autores máis prolíficos neste campo (Cuenca, 2009, p. 9) sostén que o ocio é unha experiencia humana integral, centrada en actuacións autotélicas e persoais con diversas implicacións (táboa 1.2). Ademais do expresado, nun contexto de “reclusión académica crecente, as vivencias de ocio son un espazo de autoformación e desenvolvemento de especial significado”, segundo sinala (Cuenca, 2005, p. 61).

Táboa 1.2: Características do ocio, segundo Cuenca Cabeza

Características do ocio como experiencia humana integral		
A persoa é a referencia	Diferenciada do traballo	Non demanda compromiso do “deber”
Actividade emocional	Con temporalidade tridimensional	Oposta á vida rutinaria
Experiencia integrada en valores e modos de vida	Require de capacitación	Vivénciase segundo niveis de capacitación

Fonte: Cuenca Cabeza (2009). Elaboración propia.

Como adiantabamos, o lecer é outro tema no que profundaremos no capítulo 3, polo que aquí só realizamos algúns apuntamentos máis con finalidade introdutoria. Deste xeito, o manifestado indícanos que o ocio é considerado beneficioso desde diversos puntos de vista. De entre eles destacamos o plano psicológico e social, con especial relevancia para o obxecto de estudo deste traballo. Favorece o eido psicológico ao incidir na mellora condutual, física e mesmo emocional, pois crea vínculos, facilita sentimentos positivos e contribúe á interacción sa entre persoas. De forma semellante ao que describe Piaget cando aborda a transición da heteronomía á autonomía moral da crianza, que debe pasar por un *período de descentramento* no cal se faga consciente do outro, a práctica do ocio posibilita encontrarse co outro, saír de si, “permítenos saír de nosoutros mesmos, entrar en contacto con outra xente e outros problemas, vivir situacións queridas que facilitan a realización e desenvolvemento da nosa personalidade” (Cuenca, 2009, p. 17).

Polo que respecta ao plano social, o lecer tamén posibilita a mellora nas habilidades sociais e de comunicación. De feito fixéronse investigacións centradas nel desde unha perspectiva paliativa ou mitigadora, rehabilitadora ou terapéutica. Neste último caso, cumpre funcións no sentido aludido en situacións persoais derivadas de desequilibrios vitais, perspectiva que está a ampliar fronteiras e concitar grande interese de estudo. En suma, por todo o visto ata aquí afirmamos que o ocio é un *centro de interese* para o traballo de acción socioeducativa, particularmente coa infancia.

Outro enfoque de estudo enfatiza o seu carácter educativo, como veremos máis adiante, dado o interese social existente por dotar de formación aos individuos para realizar un uso construtivo do tempo libre que contribúa á mellora social. Desde esta óptica hai que consideralo como *proactivo*, ao propoñerse superar

a vía tradicional *paliativa* de situacións complexas desde o punto de vista social, e inserido no paradigma da educación ao longo da vida (Sarrate, 2008, p. 54).

Precisamente, a devandita perspectiva é utilizada en todas as experiencias do estudo de casos analizadas neste traballo, xa que busca unha mellora social con finalidade preventiva, máis ca paliativa. Isto non quita que determinadas actividades puideran ser deseñadas coa finalidade de optimizar a integración social dun barrio ou localidade concreta, e para un momento puntual. Somos conscientes que no presente traballo centramos a actividade investigadora só sobre as prácticas dirixidas á infancia, mais coincidimos con Cuenca (2002a, p. 151) en que a Educación do ocio non é exclusiva desta idade, pois abre un campo de mellora dirixido a calquera persoa e de calquera idade.

Nas últimas décadas foise definindo o universo da ASC que no tempo libre se vén ocupando de ofrecer actividades de diverso tipo e natureza, entre elas, de lecer, particularmente as dirixidas á infancia e xuventude. Deste xeito, a Educación no tempo libre procura promover un tipo de ocio que *protexa* ás crianzas e aos adolescentes da ociosidade, do consumismo e dos hábitos de vida pouco saudables (Herrera, 2006, p. 79). Seguindo a esta autora, advertimos tres grandes perspectivas nas que se materializa a ASC. A tríade en que toma forma podemos dividila así:

a) de *animación no tempo libre*

b) de *xestión cultural*

c) de *animación sociocultural*

Nestes tres grupos podemos identificar e encadrar case a totalidade das prácticas de ASC e, dentro da categoría de *animación no tempo libre*, as analizadas no estudo de casos do presente traballo. Mais, estas perspectivas reducíronse a dúas, a de “xestión” e a de “acción” que, como xa apuntamos noutro apartado, Úcar sinala que se configuraron a finais da década dos 80.

En varios casos dos que se dá conta neste informe prodúcese unha mestura das dúas liñas. Isto é debido a que ás veces a *xestión* consume a totalidade do tempo do animador ou animadora e, outras, este labor é necesario para que exista *acción*, ao carecer de servizos administrativos que lle permitan ao profesional dedicarse en exclusiva á *intervención*. Sobre esta cuestión volveremos no capítulo 6, de análise das prácticas observadas, mais podemos adiantar que é nas pequenas administracións onde se produce a devandita mestura e, pola contra, o labor do animador ou animadora céntrase exclusivamente

sobre a programación-xestión nas de tamaño medio-grande. Polo seu carácter senlleiro, como se verá no seu momento, o caso da entidade privada non permite unha análise deste tipo.

Precísanse remudas conceptuais, tal e como se ten acreditado, para considerar a educación como panca da realización persoal e situala no mesmo plano de relevancia da que goza a educación dirixida á formación para o traballo. Con esta visión, xa hai máis dunha década que o ocio adquire potencialidade crecente como ámbito de aprendizaxe en dúas direccións: a necesidade de aprender destrezas que constitúen un requisito para novas prácticas e estilos de vida e a propia consideración de ocio que teñen certas aprendizaxes. Esta última perspectiva constitúe unha verdadeira transformación porque se advirte certo desprazamento na concepción do ocio como ámbito de aprendizaxe, con validez plena para a formación da persoa.

Nos últimos anos diversas investigacións demostraron que as persoas non poden asegurar por si soas as condicións necesarias para un ocio de calidade (Cuenca, 2002a). Ao partir desta premisa, segundo sinalou Trilla (1999), o tempo libre considérase un *contedor* no que se poden acumular experiencias negativas e positivas.

1.5 A FIGURA PROFESIONAL: COMPETENCIAS E PRAXE DO ANIMADOR OU ANIMADORA SOCIOCULTURAL

Neste apartado realizaremos unha sucinta aproximación á figura profesional do animador ou animadora sociocultural. Acoutámola, en termos xerais para, logo máis adiante, examinar noutro apartado do capítulo 6 as figuras dos profesionais concretos que exercen nas institucións obxecto de estudo. Abordamos esta cuestión desde a revisión da bibliografía científica; esta permitiranos pór as bases da análise que efectuaremos posteriormente partindo da descrición das figuras profesionais e realidades estudadas, con especial atención ás situacións administrativas, funcionais etc.

En primeiro lugar, faremos un breve percorrido pola evolución da profesión no noso contexto, deténdonos nos momentos clave. A continuación argumentamos cales son as competencias das que podemos tirar unha definición actualizada e os potenciais escenarios da praxe, tomando como punto de partida a análise da formación inicial.

Unha das eivas que a ASC ten en España radica na carencia dunha titulación universitaria específica, como acontece noutros países do noso contorno. Aquí a titulación exclusiva só lla outorga a formación

técnica superior, aínda que forma parte como especialización da titulación universitaria ou superior en Educación Social (Úcar, 2012b). Esta carencia dun título universitario específico ten numerosas repercusións negativas tanto nos propios estudos coma na investigación.

A realidade actual non abonda para explicar a situación, dado que ofrece unha visión limitada. Para unha análise de conxunto hai que remontarse a finais do pasado século XX, momento no que se deseñou a estrutura normativa que daría lugar ao perfil académico e profesional do animador e animadora sociocultural que hoxe coñecemos. Estableceuse en primeiro lugar a especialización universitaria e, posteriormente, a formación profesional, porque no noso contexto carecíamos nun primeiro momento dun corpus formativo que posibilitase unha titulación ad hoc. Ao revisarmos bibliografía na procura das raíces da profesionalización, necesariamente, realizamos un percorrido inverso, incorporando datos que contribúen á explicación do proceso de construción da profesión; imos das demandas sociais que xeraron e xustificaron a necesidade do perfil profesional cara á institucionalización da formación regrada.

Hai máis de dúas décadas que, desde a tradición francófona (Bersnard, 1991), se apuntaba en diversas direccións respecto da definición do profesional da ASC. Nese contexto, e coa ASC asentada moito antes ca no noso, a caracterización que fai dos profesionais reflicte unha riqueza de matices que expresa a consideración da profesión e dá idea dos contextos nos que pode exercer. Hai que ter en conta que no ano en que se publica o texto de Bersnard, en España toman forma os estudos universitarios de Educación Social, que, como dixemos, non son especificamente de ASC, pero contribúen, lóxicamente, de maneira decisiva á súa consolidación. Así, o autor francés define o profesional da ASC do seguinte xeito:

O animador sociocultural é un axente de desenvolvemento dos individuos e dos grupos, cuxa acción profesional ou voluntaria se caracteriza por unha intervención nun medio dado, no nivel das relacións entre individuos e os grupos, e eventualmente no nivel das estruturas. Esta acción, fundada ás veces sobre principios e valores militantes, sitúase nun marco institucional que pode tomar formas diversas (asociacións, colectivos, institucións...). Necesita técnicas variadas que esixen do animador competencia e cualificación e abarca prácticas múltiples de tipo cultural, artístico, estético, social, deportivo, manual etc. (Besnard, 1991, p. 87).

As perspectivas de análise do profesional da animación sociocultural no noso contexto sucedéronse nas últimas décadas, mesmo ampliando o seu campo de acción, xa que, segundo Trilla (1988, p. 21) esta figura profesional non é propiamente un sociólogo, pero “nun momento dado do proceso actúa coma tal

ou en estreita colaboración con el e por iso debe contar coa formación teórica necesaria para iso”. Tamén é verdade que esta análise do profesor Trilla é previa ao asentamento dos estudos universitarios de Educación Social e de técnico en Animación Sociocultural. Na mesma publicación chamaba a atención sobre o desprazamento da relevancia das características persoais do animador ou animadora cara aos “métodos e técnicas razoablemente obxectivables, transferibles e aprendibles”.

Se tomamos como referencia a formación universitaria, como especialización dentro da titulación universitaria de Educación Social, advírtenos Caballo (2001, p. 205) que as persoas formadas deberán enfrontarse a unha profesión:

Complexa e arriscada, pois na maior parte das ocasións as políticas socioculturais teñen máis interese en programar grandes eventos culturais de prestixio que en potenciar dinámicas de animación sociocultural que, cun proxecto de fondo, questione e intente transformar as estruturas vixentes.

A profesora Caballo sitúa a profesión no eterno debate entre a profesionalización e o voluntariado, inclinando a balanza cara á profesionalización, unha vez que está asentada a formación académica. Esta disputa entre voluntariado e profesionalización formaba parte do debate científico do momento en diferentes contextos e realidades xeográficas, máis pode constatarase que “esta tendencia foise invertendo até comprobar como cada vez máis persoas se dedican profesionalmente a esta tarefa”. Durante certo tempo, convivían ambas as dúas tipoloxías de profesionais da animación, na que se deu en denominar “etapa de valoración común dos *profesionais* e dos *benévolo*s” (López, 2002, pp. 162-164).

Unha década despois da análise de Caballo (2001) e tamén da realizada por López (2002), o debate xa non se sitúa nesa dicotomía ao estar asumida e asentada a profesionalización. Con todo, as consecuencias sociais da crise económica e de valores fan que, en xeral, o voluntariado recobre cada vez maior pulo, una realidade na cal tamén se sente interpelada a ASC. Agardemos que isto non supoña unha volta atrás.

Segundo recolle Morros (2008), a formación académica actual do profesional da animación sociocultural baséase en catro grandes bloques, derivado do fixado polo Consello de Universidades:

- O primeiro bloque pretende realizar unha aproximación á disciplina; trata de dar unha base teórica a través da aproximación histórica, conceptos fundamentais, dimensións educativas etc.

- En segundo lugar, preténdese proporcionar ao estudante unha visión o máis completa posible de como se deseña un programa de animación sociocultural, facendo unha análise exhaustiva das distintas fases, obxectivos etc., e que acabará finalmente na elaboración dun proxecto por parte do alumno.
- En terceiro lugar, hai un bloque de contidos que fan referencia aos recursos persoais, metodolóxicos e técnicos da animación sociocultural, que analiza cal é o perfil profesional e persoal do animador.
- En último lugar, proporciónase ao alumno ou alumna unha visión panorámica dos distintos ámbitos, contextos nos que pode intervir o animador ou animadora sociocultural.

Estas finalidades pretenden formar nas competencias de *aprender a coñecer, aprender a ser, aprender a facer (e aprender a vivir xuntos)*, tales foron as conclusións do Informe á UNESCO da Comisión Internacional sobre a Educación para o Século XXI, (Delors et al, 1996), que analizaba en profundidade o concepto de educación ao longo da vida.

En Galicia, implántase en 1994 a titulación conducente á diplomatura en Educación Social, que estaría vixente ata o ano 2009, ano en que comezou a desenvolverse a titulación de grao en Educación Social. Así, pois, a presenza da ASC como formación regrada dentro dos estudos universitarios, a través dunha especialización, como se indicou, é relativamente recente no noso contexto. Si é certo que na titulación de Pedagogía se viña ofertando formación non tan específica, no campo da “intervención socioeducativa”, non tan completa, pero que tamén contribuíu á consolidación da oferta formativa neste eido.

Ao analizarmos os estudos universitarios de grao en Educación Social da propia USC (Resolución 22/02/2011), verificamos o problema xa apuntado, que non contempla ningún itinerario específico para a ASC, fora da optatividade e materias de libre elección por parte do alumnado. A materia da titulación anterior –diplomatura–, denominada *Programas de animación sociocultural*, foi substituída por outra optativa no cuarto curso, *Animación e xestión sociocultural*, formando parte dun conxunto relacionadas co itinerario. A Memoria para a solicitude de verificación do título de grao en Educación Social e a propia Memoria do título de grao en Educación Social presentada pola USC (2013) fixa os seus contidos:

- Marco teórico e conceptual da Animación e Xestión Sociocultural.
- Perspectivas e procesos metodolóxicos na acción sociocultural.

- Deseño, desenvolvemento (organización e xestión) e avaliación de programas de Animación Sociocultural e de acción comunitaria.
- Ámbitos e recursos persoais, institucionais e técnicos da Animación e a Xestión Sociocultural.
- Destinatarios, problemáticas específicas e ámbitos da Animación Sociocultural.
- Participación social e Animación Sociocultural.
- Modelos de Animación e Xestión Sociocultural nos medios rural e urbano.
- A animadora e o animador sociocultural: formación e profesionalización.

Cómpre incidir en que a estrutura actual do grao en Educación Social contempla dous grandes itinerarios, coa mesma duración, que se denominan *Acción sociocultural e Desenvolvemento comunitario*. Segundo recolle a devandita *Memoria do título deste grao*, a titulación propónse formar para:

Adquirir formación inicial básica que permita desempeñar a actividade profesional de “educador ou educadora social” en ámbitos ou cometidos relativos á (entre outros) educación do ocio, a animación e a xestión sociocultural e acción socioeducativa en infancia e xuventude.

En síntese, os avances neste sentido son notables se establecemos unha comparación coa titulación extinguida, pois, aínda que este título non forma especificamente para exercer como profesional da ASC, a carga lectiva referida á súa optatividade alcanza un cincuenta por cento dos contidos.

Polo que respecta á formación profesional e desde a óptica de técnicos e técnicas superiores en ASC, procede realizar unha análise devagar dado que, ademais, é a titulación que axusta a súa denominación ao perfil profesional requirido. Dende que se promulgara a LOXSE (1990), estruturouse toda a formación profesional en dous ciclos formativos, un de carácter técnico ou medio e o outro superior. As diferenzas básicas entre o nivel dos ciclos situábanse nos requisitos de acceso, xa que a duración non era significativa. Esta era de 1300, 1400, 1700 ou 2000 horas formativas, independentemente do grao, medio ou superior.

No caso que nos ocupa, a formación profesional de técnico superior en ASC conta con 1700 horas de formación, tal e como se indica no currículo vixente para Galicia até este ano. Hai que recordar que a

partir do curso 2015-2016 instituírase o novo título aprobado para Galicia que o substitúe, o Decreto 205/2013, do 27 de decembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ao título de técnico superior en Animación Sociocultural e Turística (ASCT), ubicado igualmente dentro da familia profesional de *Servizos socioculturais e á comunidade*.

Despois desta breve revisión, respecto da formación profesional do animador ou animadora sociocultural podemos concluír, parafraseando a Úcar (2002), que este técnico fórmase dentro do sistema educativo, a diferenza do que acontecía anteriormente. Deste xeito, o campo formativo fica delimitado se o comparamos con aqueloutros profesionais que exercen ou proveñen do tempo libre, xa que adquiriron a súa formación a través de canais non regrados.

Ademais dos cambios producidos na duración total dos ciclos, tamén se produciron, a partir da LOXSE (1990), remudas nos currículos e na súa estrutura. Un exemplo das modificacións introducidas é o número de horas prácticas, que na normativa derivada daquela lei constituía algo máis dun terzo do conxunto do ciclo formativo. Comparada esta formación coa ofertada fóra dos canais estritamente regrados, observamos que a parte teórica era, en termos cuantitativos, claramente inferior á práctica. Predominaba o «facer» sobre o «facer fundamentado», que é o que resulta substantivo na formación profesional inicial regrada, segundo diversos autores, entre os que cabe citar ao propio Úcar. Con todo, a realidade mudou considerablemente. Deste xeito, desde a formación regrada inicial vaise máis aló do “facer”, ao pretender a adquisición de competencias de maneira significativa, segundo podemos observar en moitas das propostas que se realizan dende os Institutos de Educación Secundaria ou os Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) que forman a estes estudantes en ASC, como podemos constatar no exemplo divulgado por Callen, Figueras e Gutiérrez (2013).

A Lei orgánica 2/2006, de 3 de maio de Educación (LOE) deulle outra volta ao sistema educativo e, tamén, á estrutura da formación profesional. Aínda que o referido a esta tipoloxía de formación técnica foi establecido mediante a Lei orgánica 5/2002, de 19 de xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional. Unha das modificacións máis relevantes consistiu na unificación de horas formativas elevándoas na maioría dos casos até as 2000, tanto para ciclos medios coma superiores. Así, neste caso estamos a falar dun aumento de horas de formación respecto da norma anterior dun 15%, ao pasar de 1700 a 2000, currículo que, como se dixo, se vai implantar no curso académico 2015-2016.

Nos últimos anos promulgáronse desde a Administración galega moitos currículos novos, adaptándoos á Lei orgánica de Educación (2006). Mais xa está aprobada outra lei de educación –Lei orgánica

8/2013 de 9 de decembro, para a Mellora da Calidade Educativa (LOMCE)– que regula todo o sistema educativo, agás o universitario. Será improbable que, derivada desta lei, se produza outra modificación do currículo na próxima década, pero algunha pegada indirecta deixarán nel as disposicións que regulen o desenvolvemento da formación profesional en xeral.

O currículo establecido no antedito Decreto 205/2013 de ASCT merécenos unha breve reflexión, pois xa no título se incorpora un “engadido” que anticipa modificacións no perfil profesional. Estamos a referirnos ao adxectivo *turística* que, para nós, se “colou” de xeito incomprendible nun título que ata o momento tiña como grande obxectivo formar técnicos “para o social”, sen pretensións economicistas e de espectáculo. Coa apertura a ese “campo de acción turística” entendemos que o técnico está sendo orientado para servir á esa causa; por suposto que sen menoscabo de que as iniciativas de carácter social deban ser sostibles desde o punto de vista económico, nin que os profesionais da animación turística adquiren formación.

Temos coñecemento de que esta nosa opinión non concorda coa doutros profesionais, como os exemplos que recolle Martínez (2012); tampouco están de acordo con esta visión nosa algúns docentes do propio ciclo formativo de ASC, aos que se lles expuxo o tema. Poderíase xustificar considerando a hipotética ampliación do abano de posibilidades laborais, mais entendemos que, se se nos permite a expresión, *para esta viaxe quizais non facían falta estas alforxas*. Segundo Figueras (2008), a polivalencia do título parece que estaba xa asegurada, de tal xeito que o estudante xa se enfrontaba a un currículo “moi amplo, pouco especializado, o que lle outorga un alto grao de polivalencia, moi apreciado no mercado laboral”. Esta afirmación –aplicada ao contexto de Cataluña, caso semellante ao galego– aínda resulta máis rotunda, ao incorporar o novo matiz “turístico”.

Como xa se indicou, o currículo LOE deste titulado técnico incorpora os requirimentos propios derivados da lei que teremos, con moita probabilidade, como referente nos próximos lustros.

Nas *enseñanzas mínimas* do técnico de ASCT aparece regulada, agora si de maneira moi acaída ao noso entender, a seguinte *cualificación profesional* completa, que compendia en boa medida as realidades e contextos profesionais obxecto do noso estudo:

- b) Dirección e coordinación de actividades de tempo libre educativo infantil e xuvenil SSC565_3 (Real decreto 1096/2011, do 22 de xullo), que comprende as seguintes unidades de competencia:

UC1867_2: Actuar en procesos grupais considerando o comportamento e as características evolutivas da infancia e xuventude.

UC1868_2: Empregar técnicas e recursos educativos de animación no tempo libre.

UC1869_3: Planificar, organizar, xestionar e avaliar proxectos de tempo libre educativo.

UC1870_3: Xerar equipos de persoal monitor, dinamizándoos e supervisándoos en proxectos educativos de tempo libre infantil e xuvenil

Establecendo a comparativa entre o currículo vixente (LOXSE) e o currículo por instituír (LOE), podemos observar como o lexislador aumenta neste o número de posibles ocupacións “máis salientables”, que pode exercer o profesional de ASC. Vexamos cales son algunhas das engadidas, nomeadamente as referidas ao campo da hostalería, turismo etc.:

Coordinador/a de tempo libre educativo infantil e xuvenil; Director/a de tempo libre educativo infantil e xuvenil; Responsable de proxectos de tempo libre educativo infantil e xuvenil; Coordinador/a de campamentos, de albergues de xuventude, de casas de colonias, de granxas-escolas, de aulas de casas de xuventude e escolas de natureza; Director/a de campamentos, de albergues de xuventude, de casas de colonias, de granxas-escolas, de aulas de casas de xuventude e escolas de natureza; Monitor/a de tempo libre; Animador/a sociocultural; Dinamizador/a comunitario; Asesor/a para o sector asociativo; Técnico comunitario; Xistor/a de asociacións; Técnico/a de servizos culturais; Animador/a cultural; Informador/a xuvenil; Animador/a de hotel; Animador/a de veladas e espectáculos; Animador/a de actividades recreativas ao aire libre en complexos turísticos; Xefe/a de departamento en animación turística (Decreto 205/2013, art., 7.2).

Continuando coa análise do currículo vixente en Galicia (LOXSE), procede interrogarse sobre cales son as súas competencias, cales os escenarios da praxe e cales as estruturas organizativas nas que se pode, potencialmente, integrar. Deste xeito, vimos entretecendo unha dobre análise, a da normativa vixente –obsoleta, en parte, como se viu– e a da realidade que demanda titulados cada vez máis versátiles e con máis competencias de diversa índole, correndo o risco de formar e exercer “de todo”, cuestión á que aluden algunhas profesionais do noso estudo multicasos.

Para a análise tiramos de datos contidos no currículo vixente e que aparece fixado para todo o Estado no Real decreto 2058/1995 polo que se establece o título de técnico superior en animación sociocultural e as

súas correspondentes ensinanzas mínimas, derogado polo de 2011. Este real decreto foi desenvolvido para Galicia unha década despois –que non parece pouco tempo– mediante o Decreto 331/2005, do 28 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ao título de técnico superior en animación sociocultural. Nel podemos constatar que da duración total de 1700 horas, correspóndelle case o 56,5% á formación no centro educativo e o resto á denominada Formación en Centros de Traballo (FCT).

A súa cualificación vén dada por requisitos que forman para “programar, organizar e avaliar proxectos de intervención social encamiñados ao desenvolvemento social, aplicando técnicas de dinámica de grupos e utilizando recursos comunitarios, culturais, e de lecer e tempo libre” (Decreto 331/2005). Distingue entre dous tipos de capacidades requiridas ao técnico ou técnica en ASC: técnicas para o afrontamento de continxencias, as orientadas á dirección de tarefas; e aquelas de carácter holístico, supostamente as que lle permitan adaptarse *ao medio*. Explicita que estes profesionais deben actuar baixo a supervisión xeral de licenciados ou diplomados.

Da citada norma despréndense as *Unidades de Competencia*, nas que está estruturada a formación inicial do título de técnico ou técnica e, de entre elas, fixamos a nosa atención na 4ª, por ser a que dunha maneira máis explícita aborda os contidos obxecto de estudo: “organizar, dinamizar e avaliar proxectos de animación de lecer e tempo libre”. Con todo, aínda que son menos cás fixadas no título regulado pola última norma aprobada –o Decreto 205/2013 que, como dixemos, implantarase en Galicia no curso 2015/2016–, consideramos que o conxunto de posibles ocupacións laborais segue a ser demasiado amplo e indefinido:

A título de exemplo e especialmente con fins de orientación profesional, enumérase deseguido un conxunto de ocupacións ou postos de traballo que poderían ser desempeñados adquirindo a competencia profesional definida no perfil do título: coordinación de programas de intervención específicos (por idade ou sectores de intervención); animación de equipamentos especializados (ludotecas, centros culturais e cívicos, albergues e campamentos etc.); animación comunitaria; animación ou monitorado cultural; animación ou monitorado de tempo libre; animación hospitalaria (Decreto 331/2005).

En calquera dos dous casos, decretos vixente ou derogado, existen eivas e imprecisións á hora de definir o campo de acción da ASC, aínda que se teñen feito intentos serios desde a comunidade científica, tal é o caso das 1474 tarefas recollidas na tese de Pilar Lalana en 1999, segundo cita Vergara (2006, p. 2). Neste caso, tanscorridas algo máis de dúas décadas e nunha sociedade posmoderna, da

información e do coñecemento, cada vez mais complexa e *líquida*, como ten sinalado Bauman (2003, 2004, 2006, 2007), é de supoñer que ese número aumentase exponencialmente. De feito, Lalana sinala que o técnico ou técnica en ASC realiza tarefas profesionais que precisan dun 30% de requirimentos formativos propios dunha titulación técnica, un 33,5% dunha que correspondería á formación dunha diplomatura ou grao universitario e un significativo 23,5% ao dunha licenciatura ou equivalente. Dos datos analizados tira a conclusión da escasa profesionalización que hai no sector da animación, que estima nun 34%, urxindo ao debate sobre a “identidade propia da profesión de animador sociocultural” (Vergara, 2006, p. 3). Como comprobamos neste traballo, o restante 76% das funcións propias dos animadores ou animadoras realízanas profesionais titulados noutros campos do saber, moitos deles próximos, mais non específicos.

No caso da norma estatal vixente, o Real decreto 1684/2011, de 18 de novembro, polo que se establece o título de técnico superior en Animación Sociocultural e Turística (e o Decreto 205/2013, para Galicia), observamos algunhas diferenzas notables respecto da anterior normativa de mínimos que ten efectos nestes momentos no sistema educativo galego:

- Os profesionais da animación existen a pesar de que non “haxa unha profesión única”, completamente codificada e con estatutos.
- O aumento do número de horas de 1700 a 2000, o cal supón, como se dixo, un 15% máis de formación inicial do técnico en ASC, reforzando así a súa competencia profesional.
- Do número de horas totais -2000, *versus* 1700- constatamos que aumentaron considerablemente as presenciais no centro educativo, en detrimento da denominada FCT, que queda nun exíguo 11%, o cal nos ofrece unha diferenza dun 45.5%. Este dato precisaría dunha reflexión demorada, pero excede as pretensións deste traballo.

Por outra banda, ao compararmos a *Competencia Xeral* do título nas dúas normas –vixente e de futura implantación–, advertimos como nesta última lle engaden a competencia profesional denominada “implementar intervencións”, namentres que na vixente úsase unha expresión de significado máis difuso como é a de “dinamizar” (táboa 1.3). De feito, no Decreto de 1995 explicitábase que “este técnico actuará, en todo caso, baixo a supervisión xeral de licenciados ou diplomados” aludindo, quizais, a unha suposta inmadurez do profesional técnico que parece superada nestoutra de 2013 para Galicia, que concreta a norma estatal de ensinanza mínimas de 2011.

Táboa 1.3: Competencia xeral do técnico e técnica en ASC nos Reais decretos, anterior e vixente

Real decreto de 1995 (LOXSE)	Real decreto de 2011 (LOE)
Competencia xeral: “Programar, organizar, dinamizar e avaliar proxectos de intervención social encamiñados ao desenvolvemento social, aplicando técnicas de dinámica de grupos e empregando recursos comunitarios, culturais e de ocio e tempo de lecer”	Competencia xeral: “Programar, organizar, implementar e avaliar intervencións de animación sociocultural e turística, promovendo a participación activa das persoas e grupos destinatarios, e coordinando as actuacións dos profesionais e voluntarios ao seu cargo”

Debido á configuración administrativa do Estado, temos unha normativa emanada de dúas Administracións -estatal e autonómica-, cos niveis de competencias educativas distribuídos entre ambas, feito que non contribúe á claridade do universo formativo dos técnicos superiores en ASC. Un exemplo das consecuencias desta dualidade lexislativa observámola cando as normas entran en vigor con grande diferenza temporal. Isto constatámolo, por exemplo, coa entrada en vigor do Real decreto en 1995 que fixaba o título de técnico en ASC, desenvolvido en Galicia en 2005 mediante un decreto. No caso do que se implantará no vindeiro curso, non é tanta a diferenza temporal pero, aínda así, entre a aprobación da norma estatal e a entrada en vigor da norma galega hai un intervalo de catro anos, 2001 a 2015. Como consecuencia disto, achamos nas diversas comunidades do Estado distintas normas que evidencian diferenzas substanciais no número de horas formativas, horas de FCT etc. Podemos observar na táboa 1.4 o estado da cuestión, no referido á normativa aplicable á formación profesional inicial do técnico ou técnica de ASC, ao número total de horas e ao da FTCT.

Despois desta análise convén explicitar que a formación inicial, a titulación de partida, do persoal técnico que exerce en institucións públicas e privadas constitúe unha realidade que non ten por que concordar coa formal recollida na normativa. Neste estudo verificamos que as súas funcións e tarefas diverxen e, ás veces, pouco teñen que ver coa figura profesional que aquí describimos. A maioría dos casos estudados por nós corroboran que non hai correspondencia entre a súa formación inicial e a exercitación da función técnica de ASC. Se nos detemos na figura xurídica baixo a que están contratados e no perfil técnico que exercen, tanto no ámbito público coma privado, aínda é maior a discrepancia. Así, por exemplo, no sector público non existe correspondencia entre titulación-especialidade, grupo administrativo e funcións desenvolvidas. Analizaremos polo miúdo, no capítulo 6 deste traballo, os diferentes casos.

Táboa 1.4: Normativa anterior e vixente que regula o título de técnico e técnica en ASC

Leis orgánicas implicadas	Norma estatal vixente	Norma autonómica vixente	Duración total do ciclo en horas	FCT horas / %
LOXSE, 1990	Real decreto 2058/1995	Decreto 331/2005	1700	740 (56,5%)
Lei de Cualificacións 2002	-	-	-	-
LOE, 2006	Real decreto 1684/2011	Decreto ¹ 205/2013	2000	220 (11%)
LOMCE, 2013	-	-	-	-

¹No curso 2015-2016 aplicarase o currículo LOE do C.S. en Animación Sociocultural

Finalmente, considerando o que ata o de agora se leva comentado respecto da figura do animador ou animadora sociocultural, podemos tirar conclusións sobre os elementos configuradores que caracterizan a profesión:

- A existencia do profesional da ASC é anterior ao recoñecemento social, forma parte dun amplo abano de perfís profesionais da animación que existen, a pesar de que non “hai unha profesión única” completamente codificada e con estatutos.
- Un dos cambios máis relevantes acontecidos nos últimos trinta anos no universo da ASC foi a muda do voluntario ao profesional, o cal trouxo consigo melloras no ámbito laboral, circunscribindo o seu rol ás competencias asignadas.
- O conxunto de profesionais que traballan como animadores e animadoras de maneira estable nas institucións é de mediana idade. Aínda que esta profesión ten un perfil que atrae a xente nova, que se incorpora rapidamente ao mercado de traballo a través de empregos temporais. Este feito provoca un cambio na idade media dos seus profesionais.

- Antano foi unha profesión moi masculinizada, pero cada día feminízase máis; un feito derivado, en boa medida, da opción masiva das mozas polos estudos das Ciencias Sociais.
- No exercicio da profesión da ASC contabilizan na mesma medida tanto a experiencia persoal, a formación profesional e a formación continua. Quedaron atrás os tempos onde a formación se adquiría ao tempo que se desenvolvía a profesión, é dicir, sobre a marcha.



CAPÍTULO 2

A INFANCIA COMO SUXEITO E OBXECTO DA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL E DA EDUCACIÓN DO LECER

A figura do neno ou nena, como suxeito de interese, comeza a tomar relevancia e consideración a partir de investigacións recentes da Historia da Educación, da Psicoloxía, da Socioloxía ou da Antropoloxía. Foron moitos os séculos en que aparecía esvaída, mais tampouco podemos situar a preocupación polo seu estudo como un feito netamente contemporáneo (Pérez, 2004). Ben é certo que esta consideración foi sempre parella á da familia e ao rol exercido coa crianza, e en épocas recentes, ao de institucións “educativas” da primeira infancia.

No presente capítulo pretendemos caracterizar a infancia como suxeito e obxecto da animación sociocultural (ASC), coa ollada posta na da Galicia do século XXI e partindo dunha breve revisión do seu concepto ao longo da historia, dende a perspectiva occidental. Así, poñeremos especial énfase no derradeiro cuarto do século XX e no que vai do presente. Unha análise sucinta sobre a evolución do concepto sérvenos de punto de partida para aproximármonos, deseguido, á infancia como suxeito de dereitos e suxeito e obxecto de ASC. Finalmente, deterémonos na ampliación da escolarización e na súa influencia para o devir da propia ASC e nos seus tempos e espazos.

2.1 O CONCEPTO DE INFANCIA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIOHISTÓRICA

Ao achegármonos ao concepto de *infancia*, observamos que é un termo que se revela complexo, polisémico. Froito destas características foi, incluso, obxecto de polémica nalgúns momentos históricos

e contextos determinados, dadas as diferentes perspectivas de análise e as connotacións que ten. A infancia é un fenómeno natural, si, pero tamén é unha construción social realizada ao longo da historia, diferente en cada tempo, xeografía e cultura, como máis adiante veremos (Delgado, 1998). En palabras de Casas (2010, p. 18), é un concepto “borroso”, debido á dificultade para concordar sobre que idades ou etapas se inclúen nel. Ademais, debemos considerar que é neste período no que “teñen lugar máis procesos de desenvolvemento e cambios de maior intensidade” (Hidalgo et al, 2008, p. 86), conferíndolle aínda maior dificultade para a súa conceptualización.

Achámonos ante un termo que non posúe unha concepción unívoca, pois foi variando ao longo da historia, en cada época e, dentro dela, en cada contexto, pero tamén a consideración do que significa ser neno ou nena. A carencia dunha norma ou criterio referencial, desde unha perspectiva histórica que acoute de maneira universal a infancia, engadiu dificultades a este proceso, como iremos analizando ao longo da nosa argumentación. Esa función, hoxe en día, está a ser cumprida pola Convención dos dereitos do neno (ONU, 1989).

Ao longo dos séculos, considerouse a infancia a etapa vital anterior á adulta, e a esta incorporábase a través dalgún rito, tal e como acontece actualmente en comunidades e culturas de carácter minoritario. En épocas recentes foi cando se disociou a infancia da adultez, coa consideración dun trato e atención diferencial daquela, como veremos posteriormente. En todo caso, dado que a proposta deste traballo non ten pretensións históricas, para esta análise unicamente faremos un breve percorrido polo termo e por outros próximos coa finalidade de que contribúan á comprensión do contido e aos propósitos fixados.

Na análise do contido do concepto *infancia*, e doutros que comparten campo, procede un apuntamento dende a óptica filolóxico-lingüística, particularmente da semántica e da pragmalingüística, no noso contexto cultural. Así, a vixésimo segunda edición do dicionario da Real Academia Española (RAE) sinala na primeira acepción que é o “período da vida humana dende que se nace ata a puberdade”. De xeito semellante recolle a definición o dicionario da Real Academia Galega (RAG), só que neste caso alude a un tempo do desenvolvemento humano máis psicolóxico ca a físico, ao propoñer o remate na adolescencia. E polo que respecta ao termo *nen*, ambos coinciden na definición, indicando que é a persoa “que está na nenez”.

De realizarmos unha análise dende a pragmalingüística observariamos, entre outros aspectos, que, como acontece con tantos vocábulos, o contexto cultural, social e situacional da persoa pode ser

determinante na significación da palabra. Mesmo procedería unha análise, dende unha perspectiva cultural, das entoacións, das énfases, da expansibilidade con que se refire un suxeito a *nenó* ou *nena*. Esas diferenzas xiran arredor da consideración que se ten da infancia, de se as crianzas acompañan ou estorban, de se a entoación é comprensiva ou non. Neste caso, no da pragmática, o contexto debemos entendelo coma unha situación, coma un acontecemento determinado nun tempo e nun espazo, polo que os elementos extralingüísticos poden xogar, como se dixo, un papel determinante.

O termo *nenó* ou *nena* na nosa sociedade, ao igual que o de *infancia*, é empregado para expresar multitude de conceptos ou ideas e mesmo situacións. Asociado a estes produciuse un fenómeno que denota unha certa “cousificación” do menor. Así, tense estudado dende a Socioloxía, tamén dende outras disciplinas, que a infancia pasou de ser unha etapa “invisibilizada” a prestárselle atención como destinataria de consumo directo ou con capacidade de influencia naquel. De feito, é percibida como receptora, ás veces preferente, de mensaxes publicitarias. A pragmática destas últimas ten moito que ver coa consideración social do neno ou nena, aínda que se enfronta a miúdo con feitos contraditorios. Así, atopámonos con que a infancia, a nena ou neno “físico” e non idealizado, estorba na sociedade adultocéntrica acelerada, na sociedade de produción e consumo que creamos e alimentamos.

Outro polo de análise situámolo na capacidade protagónica do pequeno ou pequena (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003, p. 45), posto que a existencia da infancia bascula, dende tempos históricos, nunha sorte de asimetrías na interacción co adulto, ao ser un configurador básico do vínculo que se establece entre infante-adulto (adultocentrismo). Isto implica unha asimetría clara no xogo da heteronomía-autonomía moral, na infancia-adulthood, na irresponsabilidade-responsabilidade, no mandato-obediencia ou no dominio-submisión (Narodowski, 2011, p. 107). Esta última dicotomía xa a establecera moi acadamente Weber a propósito dos estudos sobre a autoridade. Aínda que dende outras posicións prefírese conceptualizar ese xogo diádico ou relación como de *desigualdade*, máis ca de *asimetría*, xa que esta leva implícita unha carga de dominio ou submisión entendida como algo estático. Dende estes presupostos, rexéitase ou négase, aínda que non explicitamente, a relación neno-adulto en construción, nun camiño de procura de autonomía moral.

Se falamos de *infancia* e de *nenó* ou *nena* non nos estamos a referir á mesma idea con precisión e exactitude, aínda que ás veces se poidan empregar coma sinónimos. Partindo do momento actual, respecto da figura xurídica e de dereito do neno ou nena (e en sentido extenso, a etapa que viven, a infancia), é preciso analizar, aínda que sexa con brevidade, o percorrido histórico polo que foi atravesando a súa conceptualización.

2.1.1 O termo infancia

Coa abordaxe do termo *infancia* desde presupostos xurídicos, sociais e mesmo psicolóxicos, propoñemos a súa análise comprensiva dende conceptos teóricos. Isto é, como un suxeito social en construción, con plenos dereitos, especificidades biopsicosociais e tamén culturais, que corresponden á etapa do ciclo vital que vai dende o nacemento ata a maioría de idade, ao guiármonos polo fixado nas normas internacionais e estatais que así o definen.

Considerando o que precede, para o estudo que nos ocupa, fixamos o noso obxectivo de análise nos oito-dez primeiros anos aproximadamente, baseándonos nos estudos, entre outros, publicados pola Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura (UNICEF). Non imos deternos neste traballo nos criterios para determinar os límites cronolóxicos desa primeira infancia, por riba e por baixo, dado que este aspecto precisa dunha profundidade que excede os nosos propósitos. Xa apuntabamos as palabras de Casas (2010), nas cales indicaba que a *infancia* era un concepto “borroso”, pois ofrecía para os estudosos grandes diverxencias á hora de fixar as etapas ou idades que comprende. Esta cuestión foi igualmente sinalada por Fernández (2009, p. 112) e por outros autores como Martínez e Ligeró (2003).

A problemática acentúase máis aínda tendo en conta as discrepancias existentes entre diferentes correntes de análise, coa súa carga ideolóxica correspondente. Sírvanos como exemplo da disensión existente sobre os límites cronolóxicos da etapa que, desde posicións neoconservadoras, determinados investigadores acouten o punto de partida da primeira infancia no momento da xestación, non no do nacemento.

Paradoxalmente, asumen con normalidade a xestación como punto de partida, mentres que sosteñen que non existe consenso no límite superior desa primeira infancia, pois para algúns a barreira está nos cinco anos, para outros, nos oito ou máis. Circunstancia na que inciden Martínez e Ligeró (2003, p. 55) cando afirman que non existe “un consenso sobre que inclúe unha e outra etapa, cales son a súas principais características e que é o que fai pasar dunha a outra”. Segundo o visto, deducimos que a infancia é unha etapa con límite ambigüos, prevalecendo o fixado na norma, é dicir, os postulados xurídicos sobre os evolutivos.

O termo *infancia* provén do latín *infantia*, que significa de maneira literal “mudez”. Así, caracterízase o infante coma *o que non fala*, idea que algúns autores e autoras matizan, con sorna, que máis ben é aquel ao que *non se escoita*. Obviamente, este último enfoque garda unha estreita relación co proceso

histórico, xerador dunha lenta e sostida modificación: o suxeito que non fala (ou que non é escoitado) mudou noutro ao que xurídica e socialmente se lle recoñece o dereito a falar (ou ao que se escoita).

Cómpre sinalar que aínda que tomemos como referentes os países democráticos e máis desenvolvidos económica e culturalmente, non estamos nun período cume na consideración e protección da infancia. Máis ben é a etapa do afianzamento, do artellamento de normas e estruturas, do fortalecemento da arquitectura da sociedade civil en favor dos dereitos da infancia e da aposta por políticas e investimentos fortes neste campo; é dicir, un tempo de declaracións e convencións.

Certo é que a consideración actual da infancia provén, segundo historiadores como Ariès (1986, 1987), do que deu en se denominar o *descubrimiento da infancia*, xa que perciben a nenez como un período psicobiolóxico senlleiro do desenvolvemento humano que, dalgún xeito, estivo difuso nas investigacións historiográficas pretéritas. En Occidente, dende a Idade Moderna, os destinos da infancia estiveron máis determinados polos procesos de produción económica e polos sucesivos períodos de asolamento por enfermidades pandémicas ca polos designios dos procesos educativos e familiares. É dicir, a infancia como man de obra e a infancia vítima de altísimas taxas de mortalidade e natalidade, sen entrarmos noutras variables de vitimismo. A medida que a sociedade foi prescindindo da necesidade imperiosa da man de obra humana en exclusiva, substituíndoa pola máquina, estes suxeitos foron adquirindo visibilidade, respecto e consideración social.

No primeiro cuarto do século XX prodúcense grandes avances neste sentido, coa mellora das taxas de supervivencia. A crianza nas clases proletarias mellora e a das clases medias pasou de realizarse con amas de cría a facerse no seo familiar. Deste xeito, deu en ser chamado por algúns historiadores o *século da infancia*. Fose ou non, o certo é que a presenza e consideración da infancia nos espazos sociais mudou positivamente, feito que acreditan datos e ordenamentos xurídicos en diferentes partes do mundo. Pero iso non implica que esta idea de infancia sexa “homologable” a todas as culturas, nin que exista como tal ou, como sostén Cohn, formulada do mesmo xeito (Buss, 2007, p. 3).

Segundo recolle Casas (2010, p. 18), citando a Verhellen, en 1903 Ellen Key publicou *O século do neno*, coa proposta de pensar a infancia como futuro social colectivo. Non foi un mal comezo, aínda que logo non se producisen avances coa celeridade que era de agardar, *ao inclinarse pola* liña tradicional que consideraba os futuros cidadáns e non os (nenos) do presente.

A finais do século XX, o proceso de *re-valorización* da infancia en España alcanza o cumio coa promulgación da Lei orgánica de protección xurídica do menor (1996), que recoñecía do seguinte xeito:

As transformacións sociais e culturais operadas na nosa sociedade provocaron un cambio no status social do neno e como consecuencia diso, deuse un novo enfoque á construción do edificio dos dereitos humanos da infancia.

Paradoxalmente, na actualidade, froito da historia recente, producíronse dous fenómenos relevantes nesa consideración ou valoración da infancia dende unha perspectiva social. Entendemos que, por unha banda, este feito está relacionado de maneira directa coa baixa taxa de natalidade existente, sendo España un dos estados europeos con maior avellentamento da poboación. Por outra, coa escaseza de tempo que se lle pode dedicar aos coidados e educación da infancia por mor da estrutura social. Historicamente, viñamos dunha época de desenvolvemento socioeconómico acelerado, pois a mellora progresiva nas condicións de vida, a creación dun sistema de Seguridade Social e os avances médicos propiciaron nos anos setenta e primeiros dos oitenta o que se denominou *baby boom*. Isto mudou radicalmente nas tres últimas décadas, por múltiples razóns de tipo social, mais tamén polos métodos de control da natalidade de carácter anticonceptivo.

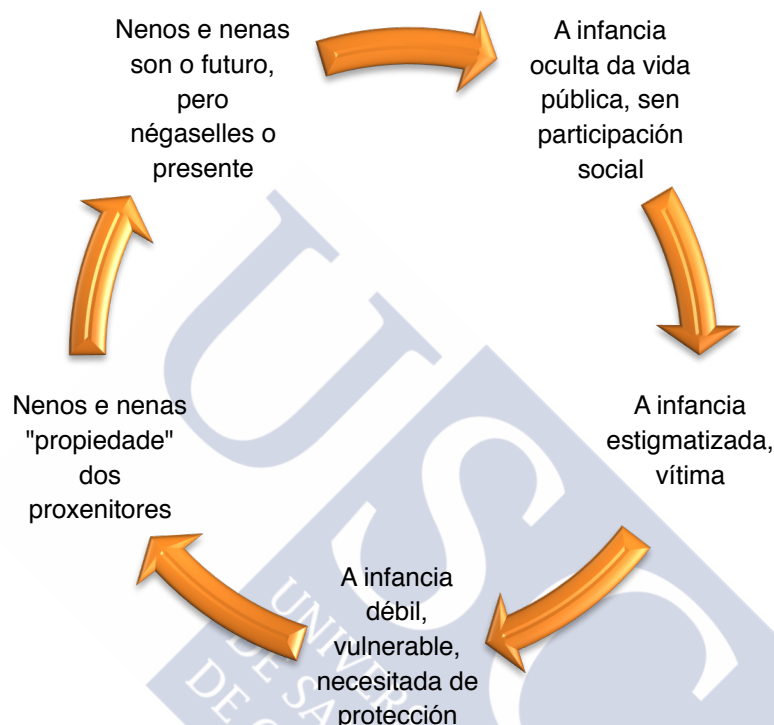
Como se suxería, ata chegar ao recoñecemento xurídico do neno ou nena e á súa consideración no sentido actual, houbo un longo percorrido histórico. Nel desempeñarían un papel clave e determinante os cambios socioculturais xa que, en palabras de Casas (2010, p. 21), “as ideas e representacións sociais compartidas sobre a infancia” contribúen á solución dos problemas sociais que esta vai xerando e que a sociedade concibe dende unha perspectiva colectiva. Pero, tamén esas representacións favorecen a resistencia á mudanza, verbo do forte enraizamento que teñen (Casas, 2010, p. 17); este aspecto retomáremolo neste mesmo capítulo 2, cando abordemos a participación social da infancia. Son, como di Casas (1998), “saberes cotiáns” que inflúen nas interrelacións coa infancia e que poden condicionar os adultos e os nenos e nenas, limitando as perspectivas de análise. O suxeito está mergullado nun sistema no que interactúa constantemente e de xeito máis ou menos consciente:

As representacións sociais, como construción social e cultural, son o mecanismo interpretativo produto do sistema no que o individuo está inmerso. (...) teñen un compoñente cultural e outro máis individualizado configurado en relación ás experiencias particulares vividas (Martínez & Ligeró, 2003, p. 52).

As distintas representacións sociais sobre a infancia mudaron paseniñamente ao longo da historia, aínda que unha sociedade non desterra de todo unha para acoller outra, senón que coexisten durante un tempo. Sérvenos como exemplo o apuntamento dalgunhas que tiveron vixencia na nosa sociedade, e que volveremos ver máis adiante. Tomamos, de maneira sintetizada, a proposta de Alfageme et al.

(2003, p. 152), que non ofrece hexemonía para todas as épocas, senón que recollen formas de concebir a infancia, unhas de tempos pretéritos e outras actuais (gráfico 2.1).

Gráfico 2.1: Concepcións da infancia ao longo da historia que, dalgún xeito, aínda están presentes na sociedade

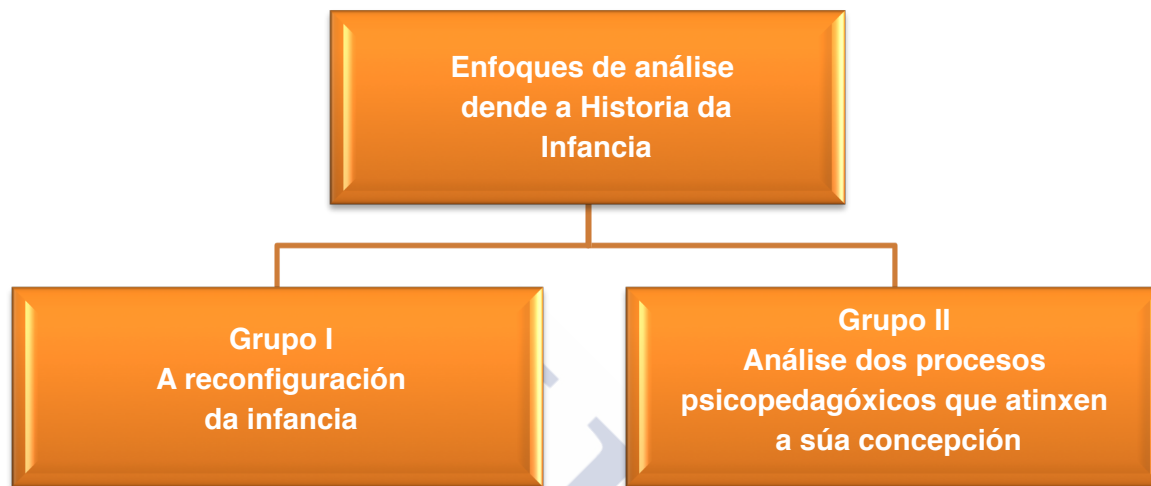


Fonte: Alfageme et al. (2003). Elaboración propia.

Diferentes liñas de investigación achegan argumentacións e concepcións que van dende as que presentan a infancia inserida nunha crúa realidade ata aquelas outras que a adoan. Deste xeito, ángulos dispares de análise histórica da infancia reveláronse por veces complementarios, por veces contraditorios. Como exercicio de síntese dos temas máis destacables, das perspectivas de análise e dos enfoques que teñen empregado os historiadores da infancia, Alzate (2004, p. 2) realizou esta taxonomía (gráfico 2.2).

Un bo exemplo do primeiro grupo é o traballo do francés Ariès, publicado en 1960, co título *O neno e a vida familiar no Antigo Réxime*, centrado no xurdimento da noción de infancia. De feito, saliéntase como a obra determinante do conxunto de publicacións que encaixarían nesa primeira categoría. Do segundo tipo tomamos como referente *Historia da infancia*, de 1974, do norteamericano DeMause. Nesta obra as relacións paterno-filiais adquiren suma relevancia, categorizándoas e atribuíndolles unha época histórica de prevalencia (Zoila, 2007, p. 33). Para el, a Historia da Infancia é a historia dun pesadelo.

Gráfico 2.2: Taxonomía de perspectivas de análise da Historia da Infancia



Fonte: Alzate (2004). Elaboración propia.

Para Ariès, a infancia maniféstase coma un suceso histórico, entre outras razóns, porque ata a Idade Media non existía conciencia clara dela como tempo diferenciado do ciclo vital humano (Runge, 2008). É a partir do século XVII cando se evidencia a consideración de nenos e nenas como seres formables e necesitados de educación. A revalorización da infancia, e mesmo a súa reconceptualización, produciuse a partir deste século (Santos, 2008).

Outras posicións relevantes, como a de Postman, sitúan a construción da infancia como tal a partir do xurdimento do texto impreso (ano 1440), polo que sería moito antes do que vimos describindo. Segundo estas interpretacións, este fito e as posteriores formas de impresión masiva de textos clasificaron as persoas en “alfabetas” e en analfabetas, é dicir, instruídas e con necesidade de instrución, figurando a infancia neste último grupo.

A opción máis aceptada sitúa o punto de inflexión no século XVII, a partir do que se asentaron os rudimentos do actual concepto de *infancia*, consolidándose no XX. En Occidente, contribuíron ao seu establecemento a aparición de dúas institucións modernas: a familia e a escola. Afianzárona socialmente como tempo vital diferenciado a educación, no novo procedemento de agrupamento humano ou familiar, e a necesidade de educación institucionalizada.

Porén, Ariès e DeMause foron criticados aberta e duramente polas súas obras desde algunhas posicións, a pesar de seren autores referenciais. A maior parte das críticas xira arredor da parcialidade das súas fontes, dos contextos ou do proceder nos estudos ou, mesmo, da crueza coa que describen a infancia histórica (Zoila, 2007, pp. 33-34).

Outro conxunto de autores discrepan na data de inicio da infancia, na noción social ou na diferenciación da etapa adulta, tal é o caso de Pollock (1993). Esta autora, nun interesante estudo da historia da infancia que abarca precisamente ata o século XX –*Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*–, sostén que xa era considerada coma tal antes do século XII. A teor da escasa difusión científica que alcanzou no noso contexto, tivo pouca repercusión.

Mais, cal das liñas historiográficas sinaladas é a máis aceptada? A que marca a consolidación da infancia como etapa diferenciada do ciclo vital humano no século XII, XVII ou finais do XIX? Aténdonos á revisión bibliográfica realizada, observamos que a máis difundida e a de maior recoñecemento e consenso científico é a que a sitúa ao final do século XIX, consolidándose logo no XX. Esta goza dunha aceptación considerable, apoiada nunha serie de acontecementos excepcionais, fitos que contribuíron á súa solidez:

En realidade, hai que agardar ao final do século XIX e principios do XX para atopar o punto de partida da infancia tal e como a coñecemos na actualidade. Este progreso na concepción da infancia foi posible porque ao longo do século XX se ampliou considerablemente a responsabilidade pública respecto dos fillos alleos. Así mesmo, este feito coincidiu cos importantísimos avances que se produciron en Europa no campo da psicoloxía, a pedagogía e a didáctica durante estes anos. Foi a época das grandes teorías explicativas do desenvolvemento infantil (a perspectiva socio-cultural de Vygotsky; a teoría psicanalítica de Freud; a epistemoloxía xenética do desenvolvemento de Piaget) e de grandes avances sanitarios e sociais. En 1959, coa Declaración dos dereitos do neno por parte da Asemblea Xeral das Nacións Unidas, oficializouse a infancia como o período do ciclo vital que coñecemos na actualidade, (Hidalgo, Sánchez e Lorence, 2008, p. 86).

Situados no período histórico a partir do cal emerxe a figura do neno e nena, evidénciase a necesidade de recoñecemento dun conxunto de autores contemporáneos que contribuíron a este resultado. Somos debedores de pedagogos, filósofos, teólogos ou médicas, por citar só algúns exemplos, coma Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Montessori ou Malaguzzi. Outros apoiáronse intelectualmente nas súas obras e, dende a Filosofía, pero tamén dende a Pedagogía, Psicoloxía, Medicina, Arte Plástica ou Literaria

fixeron achegas ao estudo da infancia. Tamén posicionamentos naturalistas e evolucionistas, coma o de Darwin, proporcionaron descubertas decisivas para un estudo máis científico desa etapa. Con isto supérase a exclusividade da instrospección como vía para a investigación evolutiva, feita pola Psicoloxía, e incorpórase con determinación a finais do século XX a Psicoloxía Experimental como procedemento para investigar a infancia.

Mais, á luz do coñecemento actual, semella esaxerado considerar algúns dos autores aludidos, de fonda pegada histórica, como abandeirados do *paidocentrismo*. Unha observación e análise actualizadas das súas obras, revélanos inconsistencias e contradicións profundas.

Neste período é onde os investigadores sitúan a aparición da *Psicoloxía do Neno* (Delval, 1988). Bo exemplo dese interese polo mundo da infancia e polo seu estudo no derradeiro terzo do século XX constitúeo o xurdimento da corrente coñecida como Psicoloxía do Ciclo Vital nacida dende a Psicoloxía Evolutiva. Todo isto converxeu no que se deu en denominar a *Psicohistoria da Infancia*, que conxuga investigacións cun enfoque multidisciplinar, tal é o caso do traballo de DeMause (1974).

O interese pola infancia en moitos autores xorde en paralelo á cerna dos seus traballos, non tanto coma análise exclusiva; mais aínda así, as súas achegas son de extraordinaria valía. Podemos fixar a nosa ollada, por exemplo, no paradigmático caso da obra *O Emilio ou da educación*, –en 1762– (Rousseau, 2006). A partir dela ficou para a Historia unha pegada romántica sobre a noción de *infancia*, ao asociala coa bondade natural e coa inocencia (Santos, 2008, p. 2).

Como vimos sostendo, a infancia é unha construción social e non un feito biolóxico. É unha realidade construída (Runge, 2008, p. 3), proceso sobre o cal a cultura e a sociedade achegaron en diferentes épocas os elementos configuradores. De feito, non deberíamos falar de *infancia* ou de *neno* ou *nena*, en singular, senón de *infancias*, posto que non falamos de grupos homoxéneos. Correspondería empregar “infancias”, acompañado doutros elementos configuradores e reconfiguradores do concepto, porque múltiples son as determinacións sociohistóricas que contribuíron ao *construto*. De usarmos o termo en singular, baleirámolo da comprensibilidade necesaria para expresar as diversas realidades que viven nenos e nenas (Alfageme et al, 2003, p. 23).

Todo este proceso de revalorización da infancia que vimos describindo alcanzou o cumio coa aprobación da Convención dos dereitos do neno, en 1989, fortalecendo o concepto ao trasladar os seus principios ao ordenamento xurídico dos diferentes países. Mais o termo *menor*, como noción xurídica, radicada na

norma, alude ao que denomina “minoría de idade civil”, cunha carga negativa evidente. En palabras de Casas (2010, p. 18), unha “representación negativa”, ao reforzar a dicotomía de menor-maior ou menor-adulto. A diferenza radica na idade que ten o suxeito, “incapacitado” ou “capacitado” para o exercicio de determinados dereitos e asunción de responsabilidades. Pola contra, hai un avance na definición da infancia como categoría xeracional, que permite rachar coa idea da crianza como *negatividade*, ao considerala como proxecto de adulto, coma o paso da irracionalidade á racionalidade, do non saber ao saber, do non ser ao ser (Buss, 2007, p. 6).

A idea de representación social negativa da infancia na cultura occidental ten a súa versión relixiosa coa orixe no “pecado orixinal”, que ben documentou DeMause (Casas, 2006, p. 3). Con todo, a norma xurídica estableceu a idea de *infancia*, que a sociedade apenas asumiu, dado que a consagrou como un sector da sociedade diferenciado, un mundo á parte que se ha de protexer porque é máis feble e influenciable có dos adultos (Fernández, 2009, p. 113), tipoloxía á que aluden Alfageme et al. (2003).

Outra contribución extraordinaria ao recoñecemento e visibilización social da infancia foi a creación de organismos internacionais e institucións que orientan e guían, co obxectivo da mellora da súa calidade de vida. Entre eles podemos citar a Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP) ou a UNICEF. Malia ao manifestado, as iniciativas destas e doutras institucións non son suficientes para darlle a “visibilización estatística” axeitada á infancia (Casas, 2010, p. 24). Aínda así, institucións como as citadas ou, nun contexto máis reducido, UNICEF e o Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias (2010), realizaron esforzos creando instrumentos con indicadores sobre a infancia.

2.1.2 As derivas do cambio de concepto

A transformación, respecto da consideración social, foi tan notable que a infancia é portadora de valores *per se*, así como a adolescencia-xuventude. Réndeselle culto, manifestándose na exteriorización de fisonomías e estéticas, en transformacións físicas e vestimentas. De feito, os signos externos do paso do tempo no corpo dos adultos non achegan valor social ao estaren sometidos á estética e modos de vida imperantes na infancia e na xuventude:

Os nenos parecen non devecen con desesperación por formar parte do mundo dos adultos e a adolescencia, xa non semella unha idade conflitiva da que hai que fuxir rapidamente. Polo contrario, son os adultos os que queren parecerse aos máis mozos: o ideal mediatizado da cultura occidental é posuír un corpo virxe do

paso do tempo e libre daqueles elementos que outrora identificaban o poder adulto: engurras, canas, voltas da vida. Os adultos prefiren usar roupas que os identifiquen coa minoría de idade, falar na súa xerga, imitar os seus trazos e simular a súa “onda” (Narodowski, 2011, p. 111).

O valor absoluto da infancia e da xuventude, do engado que ten na sociedade, produce consecuencias, mesmo na asunción de roles da crianza. O adulto proxenitor teima, por veces, en *infantilizarse* facendo deixación de funcións educadoras e persistindo na idea da necesidade dun terceiro experto que lle propoña estratexias para a crianza (Riera, 2011, p. 21).

En oposición a este discurso, realizáronse achegas analíticas cuestionando o concepto actual de infancia, no sentido de que se estaría a producir a súa desaparición. Estas propostas insírense na liña da Historia da Infancia como *historia dunha demarcación*, da súa posible *disolución* como etapa diferenciada do desenvolvemento. Algunhas delas, desde taxonomías dicotómicas, semellantes á que citaremos máis adiante. Boa parte do ritual de transición da infancia á adultez desapareceu ou está en proceso de desaparición, segundo afirma Lenzen (Runge, 2008, p. 40).

Esta liña de estudo-análise tamén emerxe na proposta de Postman (1999), formulada como *desdebuxamento* da infancia. Sostén que o acceso á información a través dos *mass media*, fundamentalmente da televisión –hoxe hai que engadir as redes sociais como ferramenta clave nas interaccións, cando menos da preadolescencia á xuventude–, fixo que os segredos da vida que lle eran vedados se esvaesen. Actualmente, non son tal e non cumpren o criterio diferenciador ou de demarcación de tempos pretéritos. Que diría hoxe Postman da influencia exercida polos novos artefactos como *tabletas* ou *smartphones*, que con tanta naturalidade empregan infantes e adolescentes? Polo que parece, será difícil manter illados os nenos e nenas respecto do seu uso:

As tablets son unha plataforma que transcende o lúdico... Xa son numerosos os colexios e institucións educativas as que incorporaron as tablets na aula dende educación infantil. Aínda que os pais queiran manter alonxados os seus fillos destes dispositivos dixitais, vai ser cada vez máis complicado non incorporalos ao día a día dos máis pequenos (León, 2012, p. 4).

A interactividade que permiten estes instrumentos e o seu manexo intuitivo fan que sexan moi atractivos e doados de utilizar. Poden ser un apoio para a aprendizaxe, mais a cantidade de información visual que recibe o individuo debe facernos reflexionar sobre o seu uso cotián. Non estaremos a criar seres carentes de concentración intelectual e altamente dependentes da *conectividade* e da recepción constante de

estímulos visuais? O campo da ASC posibilita un espazo e un tempo oportunos para o equilibrio. Traballos como os de Baquero e Narodowski (1994), e posteriores, abundan na idea partindo dos estudos do sociólogo norteamericano sobre a crise da infancia. Pero tamén investigadores anteriores traballaron nesa liña: Hengst et al. -1981- sobre a infancia *como ficción* ou Luhmann -1991- respecto da infancia como *medio da educación* (Runge, 2008, p. 34). Baquero e Narodowski estableceron dúas categorías, a da infancia *hiperrealizada* e a da *desrealizada* (táboa 2.1).

Táboa 2.1: Clasificación da infancia

Infancia hiperrealizada	Infancia desrealizada
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Independente ▪ Con protagonismo cultural ▪ Con protagonismo xeracional ▪ Manexa información a través de artefactos dixitais e tecnolóxicos ▪ Ten un alto nivel de alfabetización dixital 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Errante ▪ Escasamente protexida ▪ Traballadora ▪ Vive a realidade en paralelo da que ten acceso á formación e á información

Fonte: Baquero e Narodowski (1994). Elaboración propia.

Apúntase o consumo, ou mellor expresado, a capacidade adquisitiva para o consumo, como a grande diferenza entre unha e outra categoría. Nas últimas décadas, é o consumo virtual o que establece a diferenza substantiva. Isto non significa que a infancia *desrealizada* non teña acceso ao consumo de producións e información a través de aparellos dixitais, senón que é máis escaso e menos diverso. Tamén a infancia *desrealizada* consome outros produtos a través de canais alternativos, adquiríndoos a baixo prezo ou mesmo sendo falsificacións de marcas comerciais con prestixio social en determinados contextos.

A nena ou neno consumidor constitúe unha liña de investigación relevante nas últimas décadas. O consumo contribúe, decididamente, ao devandito desdebuxamento ou difuminación das fronteiras, das liñas identitarias do mundo da infancia en relación ao da adultez. Nesta tesitura, atopamos persoas adultas que consomen coma pequenos, e viceversa. Anticípase así o exercicio do rol, incorporándoos como consumidores potenciais de produtos propios dos adultos e do seu mundo. A publicidade, seguindo as estratexias da industria, procura alongar as fronteiras etéreas para incorporar, anticipadamente, os máis novos ao consumo xeral (Bringué, 2001); créase así o “mercado da infancia”.

Un dos exemplos máis paradigmáticos observámolo na dicotomía existente entre a estética adolescente e a de persoas de idade provecta. Estas perseguen a estética da xuventude, producíndose unha resignificación da infancia que, dalgún xeito, está a expandirse e colonizar o espazo dos adultos. En síntese, o consumo, promovido polos medios de comunicación e as tecnoloxías da información e comunicación, revélase como factor determinante da difuminación ou desaparición de fronteiras entre infancia e adultez, perdendo aquela significación ou resignificándose (Runge, 2008, pp. 40 e ss.).

2.1.3 A resignificación da infancia

Existen voces que non interpretan o proceso de xeito negativo, entre outras razóns, precisamente pola construción da resignificación da *infancia*, favorecida polas posibilidades que ofrece a *Sociedade do Coñecemento* (Sánchez, 2008, p. 37). Convimos con Riera (2011) en que se está a producir unha progresiva *tecnoloxización* do ocio, das relacións e mesmo do proceso de aprendizaxe, o que contribúe a este feito resignificador. En realidade, achámonos ante a primeira xeración que se cría inmersa no mundo tecnolóxico, que se deu en denominar *sociedade en rede*. Isto produce unha relación diferente coa tecnoloxía á que temos os adultos, alfabetizados nela cando xa alcanzáramos esta condición. Sendo conscientes disto, debemos reflexionar porque:

Non se trata de consumir experiencias significativas, emocións intensas ou fugaces, que nutren o eu de sensacións gratas e inmediatas (...) imponse a necesidade de promover procesos de maduración, máis pausados e estables, sostidos e meditados, máis profundamente humanos (Caride, 2012b, p. 310).

Como aspecto manifestamente positivo sinálase que a infancia actual desenvolve unha capacidade polifacética no proceso de adaptación á tecnoloxía moi superior á dos adultos, así como a capacidade de traballo en rede compartindo coñecemento. Estas tecnoloxías, nos seus máis variados formatos, están a producir unha redefinición do modelo societario. O intercambio inmediato de información e a xeración de coñecemento é constante e de “ti a ti”, unicamente mediado pola propia tecnoloxía que serve de vehículo de transmisión. Isto deu lugar á denominada “Xeración Einstein” e, en sentido menos positivo, á “Xeración Eu”. Dende as posicións que estudan esta última, alúdese aos aspectos negativos da sobreexposición da infancia aos medios tecnolóxicos: rápidos, intuitivos, de *conectividad* permanente etc. Atribúenlle trazos de comportamento egocéntrico, narcisista e con percepción materialista esaxerada da sociedade, así como un espírito consumista e vacuo (Sánchez, 2008, p. 34). Como aducen Caride et al. (2012, p. 31), o risco está en que o neno, nena ou adolescente fíen unha parte importante do seu desenvolvemento a través destes medios, inhibíndose das realidades circundantes e pospoñendo as

aprendizaxes de competencias sociais que van precisar. Ademais doutros perigos, que tamén se teñen analizado (Livisngstone, 2007), como:

A ausencia de control, o acriticismo, a exclusión dos que non poden acceder, a difuminación e desxerarquización dos contidos relevantes, e outros que irán aparecendo (Sánchez, 2008, pp. 33-35).

Como aspecto positivo, sinalou Rodríguez (2005, p. 176) que un dos principais usos da Rede é “precisamente, o de producir contactos virtuais en condicións nos que o contacto cara a cara non é posible”. Tomando estoutra liña do discurso, o acceso xeral ao uso da tecnoloxía por parte de nenos e nenas debería ser analizado considerándoos “construtores” de información, do seu propio devir (Rodríguez, 2006a, p.152). Aínda que os perigos son múltiples, as oportunidades da tecnoloxía son case ilimitadas; todo é cuestión de usos.

En todo caso, por vez primeira na historia da humanidade, estase a producir un insólito fenómeno como é que as vellas xeracións (adultos) xa non son quen de transmitir univocamente o coñecemento relacionado coa tecnoloxía e derivado da Sociedade do coñecemento; son as novas xeracións as que llelo transmiten a aquelas. Os roles de proxenitores e crianzas disípanse neste punto e a clásica transmisión vertical de cultura perde vixencia social (Riera, 2011, p. 23).

2.2 A INFANCIA COMO SUXEITO DE DEREITOS

O discorrer da consideración da infancia foi parello ao da institución familiar e escolar, pero tamén á concepción social que da maternidade existiu, asumida como obriga da lei natural; mais agora, felizmente, de libre elección. Nos primeiros meses de vida do bebé, a nai atópase cun sentimento ambivalente, respecto do ser que acaba de traer ao mundo, ao sentir poder sobre a vida do outro. Se este proceso psicolóxico se dá actualmente na nai, que non acontecería en séculos pretéritos, onde a muller era practicamente un obxecto ou medio para a perpetuación da especie!

Dende a Roma clásica, construíuse a figura xurídica do menor como ben superior ao da propia nai xestante ou neoparturiente. Xa no dereito romano, a muller xestante viúva ficaba reducida a un “ventre” como garante dos dereitos xurídicos do non-nado. Mais o propio dereito non era tan “protector” cos neonatos con déficits ou malformacións, ao non valoralos nin acollelos na comunidade, por non seren *elevados* polo pai. Depositábanos na denominada *columna lactaria* para quen quixer dispoñer deles e da forma que estimase.

Os proxenitores comezan a preocuparse pola crianza no século XVIII, no cal diminúe o infanticidio. Neste proceso tivo un papel determinante a Igrexa católica, conferíndolle á nai un rol especial ao servizo da crianza, aínda que subordinada á autoridade do home. Dende posicións non católicas, asentouse unha liña con altas doses de idealización e glorificación da maternidade, como é a de Rousseau, á que xa nos referimos. Mais, a rentes desta postura, sucedíanse outras de grande crueza e desprezo pola infancia e a maternidade.

Andando o tempo, prodúcese a mellora da infancia derivada dos avances científicos en Medicina e noutras disciplinas, acompañándose de diversos cambios sociais. Isto posibilitou a aparición dunha corrente de “re-pensamento” da maternidade no século XX que, a día de hoxe, continúa vixente. Concretouse no control da natalidade, mellora nos partos ou avances na Psicoloxía. Aínda que o grande progreso foi a liberación das mulleres ao poder optar á maternidade e á vida laboral fóra do ámbito doméstico, sen renunciar a ningunha delas.

Co inicio do século XX, asentáronse ideas sobre a infancia que supuxeron a creación en España de organismos como o Consejo Superior de Protección a la Infancia e as súas Juntas Provinciales y Locales. Esta institución estruturábase nas seccións de puericultura e primeira infancia, hixiene e educación protectora, mendicidade e vagancia, patronatos e corrección paternal e, por último, xurídica e lexislativa (Santos, 2008, p. 4).

No plano estritamente xurídico tamén se produciron avances substanciais coa promulgación da Lei de protección á infancia, de 1904, especialmente dirixida á protección da saúde física e moral dos menores de 10 anos. Aínda que non todo foron progresos legais, dado que outras leis pouco achegaron a favor da infancia en aspectos coma o abandono, o maltrato familiar ou a explotación laboral, máis aló de retirar as crianzas das rúas, tal foi o caso da Lei de mendicidade, de 1903 (Santos, 2012).

2.2.1 A figura xurídica do neno e nena

A figura xurídica do neno ou nena débese analizar a partir do contido na citada Convención dos dereitos do neno, de 1989. Observamos que, ademais da vantaxe de ser unha norma referencial respecto do concepto de infancia e xuridicamente vinculante para os Estados Parte que a teñen ratificado, tamén é referente como estándar de calidade. Constátase o avance substancial no mesmo emprego da linguaxe, ao pasar da fórmula “ao neno daráselle...”, recollida na Declaración de 1959, á de “o neno ten dereito a...”, coa que se expresa a Convención de 1989 (Alsinet, 2001, p. 70).

Un dos seus valores fundamentais radica na observación esencial do interese superior ou supremo do neno ou nena e o dereito a ser escoitado, ademais do dereito á vida e á non discriminación (art. 12). A devandita expresión, “*interese superior do neno*”, pon a énfase na súa realidade como suxeito digno de atención, promoción, provisión e protección, mais a súa aplicabilidade xurídica conleva grande complexidade conceptual, toda vez que non admite significación estrita (Ravetllat, 2012, p. 91). Neste senso, desde o plano xurídico-formal, podería ser suficiente con identificar o interese do menor dun xeito comprensivo, é dicir, partindo da:

Dignidade da persoa, os dereitos inviolables que lle son inherentes e o libre desenvolvemento da súa personalidade, dende un punto de vista humano, e aínda máis tratándose dun neno, parece que non poida prescindirse dalguna referencia á felicidade e benestar persoal dese individuo (Ravetllat, 2012, p. 96).

2.2.2 A infancia na normativa internacional

O recoñecemento dos dereitos humanos no século XX foi determinante na conquista de dereitos específicos para a infancia. A Convención dos dereitos do neno, de 1989, -que para ser máis inclusiva debería denominarse Convención dos dereitos da infancia-, converteuse na norma de carácter internacional que máis países incorporaron e asumiron nos seus ordenamentos xurídicos, un total de 192. É o tratado de dereitos con maior grao de ratificación da historia, dado que afecta ao 96% dos nenos e nenas do mundo (Ocón, 2006). Facilitanos o uso do concepto de *nenos* ou *nenas* dende unha óptica universal xenérica, de maneira que a súa aprobación e toma en consideración por tantos países constituíu un fito na historia da humanidade. Mais non somos inxenuos respecto da uniformidade e coherencia, nivel de cumprimento e mesmo de compromiso de aplicación.

O seu cumprimento, en termos absolutos, dista moito de ser unha realidade, porque “se evidencia unha carencia na súa difusión, xa que as súas normas adoitan seren descoñecidas, incluso polos axentes que deben aplicalas” (Villagrasa, 2008, pp. 142-143). Porén, non deixa de ser paradoxal que dous países antagónicos nas súas características, desenvolvemento económico e social, tales son os casos dos Estados Unidos e Somalia, sexan os que non ratificaron e incorporaron a Convención ao seu ordenamento xurídico.

Ata chegarmos á aprobación desta norma, foron xermolando paseniñamente outras, fundamentalmente ao longo do século XX. Mais, as precedentes careceron de relevancia neste aspecto dos dereitos da infancia, tal e como hoxe os entendemos.

Así, namentres a Declaración de Xenebra ten a súa orixe na I Guerra Mundial e a Declaración de 1959 no contexto da Guerra Fría e a construción dun principio do Estado de benestar, a Convención de 1989 débese ao asentamento dos dereitos humanos nun contexto de paz (Dávila & Naya, 2006, 2008). A estas dúas precedeunas a primeira Declaración dos dereitos do neno, promovida por Eglantyne Jebb, impulsora da organización non gobernamental Save the Children. Coñecida como Declaración de Xenebra de 1924, constituíu o punto de partida do que logo sería un frutífero camiño, alcanzando o cume coa propia Convención dos dereitos do neno, de 1989. Esta define *nenos* (e *nenas*) de maneira xenerosa e ampla, dado que abrangue toda realidade posible:

Para os efectos da presente Convención, enténdese por neno todo ser humano menor de 18 anos de idade, agás que, en virtude da lei que lle sexa aplicable, alcanzase antes a maioría de idade. (Convención, art. 1)

Esta Convención supuxo un fito importantísimo no recoñecemento dos dereitos da infancia, tendo en conta que a visión que se viña dando tiña enfoques moi dispares, ás veces certamente tópicos, que ían dende a caridade ata a infancia institucionalizada e inserida no Estado do benestar.

Apesar das vantaxes de posuír un instrumento desta natureza que unifique o concepto, independentemente da disciplina desde a cal se faga a análise, cómpre a súa contextualización, xa que moitas veces eses dereitos responden máis a un desiderátum cá unha realidade:

As percepcións, actitudes e vivencias dos nenos son construídas social e espacialmente. Por esta razón, calquera investigación require ser contextualizada debidamente, xa que os seus resultados deben entenderse dentro de cada espazo xeográfico e cultural (Ortiz, 2007, p. 200).

Organismos internacionais que se ocupan da infancia tamén teñen procurado unha definición, tal é o caso da ONU, a través de UNICEF. Observamos que, ao noso entender, se conceptualiza a infancia gabándoa en exceso, inclusive na busca dun ideal:

A infancia é a época na que os nenos e nenas teñen que estar na escola e nos lugares de recreo, crecer fortes e seguros de si mesmos e recibir amor e o estímulo das súas familias e dunha comunidade ampla de adultos. É unha época valiosa na que os nenos e as nenas deben vivir sen medo, seguros fronte á violencia, protexidos contra dos malos tratos e a explotación. Como tal, a infancia significa moito máis que o tempo que transcorre entre o nacemento e a idade adulta. Refírese ao estado e á condición da vida dun neno, á calidade deses anos.

Advertimos tamén na normativa europea referencias indirectas á consideración e protección do menor, que logo callaron na Carta europea dos dereitos do neno (Unión Europea, 1992). Posteriormente, a Carta dos dereitos fundamentais da Unión Europea, de 1999, modificada en 2010 (Unión Europea, 2010), de maneira explícita e sinxela menciona os dereitos do neno no artigo 24. Esta norma europea incorpora un aspecto relevante en relación á infancia emigrante procedente de terceiros países da Unión Europea, ao recoñecelos como suxeitos de pleno dereito dos diferentes Estados membro.

Ao rematar o século XX, prodúcese outro suceso salientable coa ratificación do Convenio relativo á protección do neno e á cooperación en materia de adopción internacional da Haia. Esta norma supuxo un chanzo máis na consideración e protección do menor, sobre todo na adopción de medidas para evitaren o seu tráfico e abuso.

2.2.3 Normativa estatal

Coa normativa internacional como base, promulgáronse diferentes disposicións no propio Estado español. De todo o ordenamento xurídico, o máis destacable dende hai décadas é a Constitución española de 1978, aínda que algúns aspectos foron logo superados por normas internacionais posteriores. Mesmo, a incorporación do Estado ao que hoxe é a Unión Europea, coa cesión de competencias en diversas materias, implicou modificacións na estrutura xurídica. Neste sentido, o avance máis substancial prodúcese na normativa promulgada para a protección xurídica do menor, e non tanto no seu concepto etiolóxico, que se fornece nas propostas internacionais. A promulgación da Lei orgánica de protección xurídica do menor (1996) supuxo un avance decisivo no ordenamento xurídico, pola súa especificidade en relación ao menor.

2.2.4 Normativa autonómica

En canto á lexislación galega, das sucesivas normas que se teñen aprobado, tomamos como referencia o contido da vixente Lei de apoio á familia e á convivencia de Galicia (2011), por ser a máis significativa na actualidade. Nela recóllese o termo *infancia*, que explicita conceptualmente do seguinte xeito:

A efectos da presente lei, enténdese por infancia o período de vida das persoas comprendido dende o nacemento ata os 12 anos de idade, e por adolescencia o que abarca dende a dita idade ata a maioría de idade establecida pola Constitución e o Código civil (art. 37).

Esta norma fixa o intervalo da infancia valéndose dun feito biolóxico obxectivo para o límite inferior, o nacemento, e na franxa superior utiliza outro de carácter subxectivo e non universal, a adolescencia. Así, observamos que toma en consideración cuestións de tipo psicolóxico e non físico, como é a propia puberdade, límite cuestionado pois téñense acreditado notables diferenzas entre sexos e mesmo entre suxeitos. A norma fai unha distinción pertinente, fundamentalmente xurídica, entre a infancia e a adolescencia. Explicita o límite superior da infancia baseándose na norma estatal de máximo rango, na Constitución; realmente, en sentido estrito, recolle o fixado na Convención de 1989.

2.3 A INFANCIA MINGUANTE

Cal é a incidencia social da infancia no conxunto da poboación? Que pegada imprime na sociedade galega a infancia? Cal é estrutura da pirámide poboacional de Galicia? Só presentaremos algúns apuntamentos posto que desenvolveremos esta cuestión no capítulo 5 para o conxunto do estudo e no 6 para cada caso concreto.

Seguindo o Informe de la Infancia en España 2010-2011 de UNICEF e datos do Instituto Nacional de Estadística (INE), observamos que viven en España algo máis de 8 millóns de nenos e nenas, arredor do 17,5% do total da poboación. Dato pouco relevante, se temos en conta a poboación infantil mundial, 1.000 millóns. No caso de Galicia, a porcentaxe de poboación infantil aínda é menor, xa que apenas constitúe un 14% –lembrems que se toman os datos do intervalo de 0 a 18 anos, segundo a Convención–. É dicir, existe unha diferenza dun 3,5%, ben significativa na xa minguada natalidade no conxunto do Estado. As cifras denotan a situación de envellecemento poboacional respecto do conxunto mundial, dado que a infancia constitúe 1/3 do total, de xeito que a pirámide poboacional da infancia en España é, case un 16% inferior e en Galicia, máis do 19%. De feito, Galicia é a comunidade autónoma coa taxa de infancia máis baixa, tendencia que se vén consolidando nos últimos anos.

Á vista destes datos, constátase que o envellecemento poboacional de Galicia é manifesto. Unha forte redución da natalidade combinada co aumento da esperanza de vida produce a inversión da súa pirámide. Ademais, na análise habería que incorporar a inmigración, factor determinante durante as últimas décadas para frear o desequilibrio demográfico nalgúns comunidades autónomas. No caso galego, o elemento migratorio, aínda que influíu, non alcanzou porcentaxes elevadas como para resultar determinante na renovación poboacional. Aínda así, se este factor fose eliminado da pirámide da poboación galega, as cifras obtidas tornaríanse aínda máis dramáticas cás actuais.

2.4 A INFANCIA COMO SUXEITO E OBXECTO DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Neste apartado, o noso obxectivo é a análise da ASCI tendo en conta o concepto de *infancia* e doutros afíns, así como os dereitos que lle son recoñecidos no ordenamento xurídico, e vendo todas estas evolucións cunha perspectiva temporal.

Actualmente, a infancia como *constructo* histórico-social, por tanto, portadora de dereitos e vista coma unha representación social positiva, é obxecto de múltiples iniciativas para promover a súa participación social.

Como veremos, algúns investigadores sinalan que, máis ca iniciativas e políticas orientadas á infancia, existen ou diríxense á institución familiar co fin de facilitar a conciliación laboral. Neste senso, dende a Socioloxía, dase conta dun dos trazos distintivos das políticas públicas dirixidas á infancia en España, que é “precisamente, que non se dirixen á infancia, senón ás familias” (Clua-Losada, Sesé & Tur, 2011, p.73). Ademais, neste sentido, constátase que son abondosas as iniciativas pechadas aos interesados, que carecen de posibilidades para participar na súa creación e xestión. Todo por e para a infancia, pero sen a infancia!

2.4.1 A participación social

A expresión *participación social* da infancia constitúe un elemento clave do noso traballo. De feito, analizaremos a súa estima, os tipos e a súa inserción na normativa. Deseguido, desenvolvemos algunhas ideas arredor da participación da infancia na sociedade, particularmente en actividades ou propostas de ASC.

O concepto *participación* conleva un proceso decisorio que pode aprenderse e, no caso da infancia, fundaméntase na motivación que teñen nenos e nenas en idades temperás pola actividade desenvolvida (Alsinet, 1997, p. 108). A súa etimoloxía indícanos que provén do latín *participatio*, e este de *parte capere*, que significa *tomar parte*. E polo que respecta ao vocábulo *protagonismo*, múltiples son as definicións que se teñen proposto, mais asumimos a de Gaytán que di que “é facer práctica a visión da nenez como suxeito de dereitos” (Alfageme et al, 2003, pp. 47 e ss.).

Dende o punto de vista histórico, o nacemento da idea xenérica de *participación* debemos situalo nos movementos da participación cidadá que, en Europa, xermolaron na década dos 60 do pasado século.

Estes producíronse, en diversos países, parellos ou derivados dos procesos de democratización. Nese período histórico é onde sitúan os investigadores o seu nacemento, froito da necesidade e demanda de participación na vida social.

Son numerosos os autores que no noso contexto se teñen ocupado da participación da infancia na vida social, como tópico central ou colateral de investigacións, desde diferentes disciplinas e liñas de pesquisa, traballos que viron a luz nas dúas últimas décadas (Alfageme et al, 2003; Becedóniz, 2011, Casas, 2006, 2008, 2010; Fernández, 2009; Martínez & Ligeró, 2003; Tonucci, 2009a; Trilla & García, 2002; Trilla & Novella, 2001, 2011; Villagrasa, 2008). Ademais, este aspecto constitúe un dos obxectivos de diversas organizacións que traballan en favor da infancia, como demostra o fixado nas Propostas de Save the Children España para a X Lexislatura, que figura na Axenda de Infancia 2012-2015, dándolle así prioridade:

O dereito á participación e a ser escoitado é un dos principios vertebradores da Convención sobre os dereitos do neno e a máxima expresión da concepción dos nenos e nenas como titulares de dereitos e non meros obxectos de protección.

O obxectivo formulado vese seriamente comprometido porque “*parece que a nosa sociedade non acaba de crer demasiado que os nenos poden e deben participar*” (Trilla & Novella, 2011, p. 25) na vida social, ao considerar que son incapaces de facelo. Mais non é nada novo, nin exclusivo da infancia, como podemos observar:

Xa na antiga Grecia, a atribución de “irresponsabilidade” referiuse por parte de diversos autores non só a unha capacidade aínda non alcanzada (pola infancia), senón tamén a unha actividade pouco exercida (pola xuventude), a diferenza dos adultos (Casas, 2010, p.16).

A dúbida expresada, a revisión bibliográfica e a análise da normativa permitiunos constatar que nos últimos anos foise asentando unha nova práctica para coa infancia. Hoxe recoñécese, simplemente como “participación”, aínda que non figura explicitamente no articulado da normativa internacional de dereitos da infancia. Pero si é considerada como dereito básico das persoas con lexitimidade moral e política (Klilksberg, 1999), ou “un dereito de cidadanía” de nenos e nenas, cidadáns que son do presente, como afirman Trilla e Novella (2011), entre outros.

Este enfoque non pode nin debe concibirse de xeito reduccionista ou restritivo, xa que hai que “considerar a nenos e nenas como titulares duns dereitos que deben poder exercerse e que lles fan partícipes do

desenvolvemento colectivo”, segundo di Fernández (2009, p. 117), quen toma palabras de Moro. O concepto evolucionou nas últimas décadas de maneira que compendia as “diversas formas” de participación do neno e nena na vida pública e privada: intercambios de información e a relación dialóxica co adulto, considerando sempre as opinións daquel. Deste xeito, o dereito das crianzas a seren escoitadas nas súas opinións non debe ser restrinxido a determinados ámbitos, senón que se debe tomar nun sentido de comprensibilidade de realidades, contextos e modos de facer. Mais, desde disciplinas como o Dereito da Infancia, vense constatando, no noso contexto social, a dificultade para exercelo na dirección expresada por:

Ausencia de lexislacións, políticas públicas e programas de infancia nos que se garante, ou polo menos se tome en consideración, o dereito á participación activa de nenos, nenas e adolescentes, naqueles ámbitos do seu interese; na construción do seu propio futuro, en definitiva (Villagrasa, 2008, p. 143).

O dereito básico á *participación* non aparece de maneira explícita na Convención de 1989, mais subxace nos artigos que van do 12º ao 17º. De feito, na letra e no espírito da norma figura que os Estados parte deberán promover que o neno e nena se forme nunha opinión libre e ademais deben proporcionar contornos que lle permitan exercer o dereito a ser escoitado. Así, as opinións expresadas deben, ou deberían, ser referentes para elaborar as políticas e programas dirixidos á infancia, aspecto este de suma relevancia.

A participación constitúe un obxectivo de boa parte dos organismos e institucións, ademais de Save the Children, que velan pola infancia. A través de diferentes mecanismos e documentos tamén se ocupa con perseveranza desta cuestión a ONU. De entre eses documentos salientamos a Observación Xeral número 12 do Comité dos Dereitos do Neno (ONU, 2009), onde se recollen cuestións relativas ao dereito de nenos e nenas a seren escoitadas dende dous planos complementarios, o individual e o colectivo. Este sentido de participación tamén figura na Carta de dereitos fundamentais da Unión Europea de 1999, modificada en 2010, ao afirmar a liberdade de expresión e a obriga de ter en conta as opinións de nenos e nenas:

Os nenos teñen dereito á protección e aos coidados necesarios para o seu benestar. Poderán expresar a súa opinión libremente. Esta será tida en conta para os asuntos que lles afecten, en función da súa idade e madurez (artigo 24.1).

Ese dereito non só debe darlle aparencia formal á súa existencia, senón que debe promoverse desenvolvendo accións e actuacións concretas para facer efectiva esa potencial participación. Hai que habilitar vías e iniciativas que a posibiliten, cando menos no contexto público. Os esforzos han de centrarse

na infancia desfavorecida, que ten menos posibilidades formais de participar nos ámbitos privados, pol que se ha de dirixir tamén cara a responsabilidade estritamente familiar.

A idea ou concepto de *participación* ao que nos referimos é a “participación efectiva” do neno ou nena formando parte de proxectos e actividades, nun proceso compartido coas persoas adultas nos diferentes ámbitos físicos ou de actuación (concello, barrio ou parroquia, escola, grupo de iguais, familia etc.).

A Convención dos dereitos do neno expresa o dereito de participación e, por tanto, pode exercerse ou non, de forma que nunca será unha obriga. Dende unha abordaxe xeral da participación, esta “configura a nosa experiencia e contribúe, tamén, a conformar as características específicas da nosa comunidade” e “as formas colectivas do ser” (Úcar, 2008, p.3), polo que tamén é de aplicación á infancia. A participación desta ha de ser informada, formada e voluntaria naqueles asuntos que lle atinxen, directa ou indirectamente. A formación para capacitar a infancia no exercicio participativo non se debe dirixir unicamente a ela, xa que os adultos en xeral e os profesionais en particular (o papel do persoal da educación e da animación é clave) han de formarse e ser sensibles para fomentalo alí onde teñan responsabilidades.

O proceso de creación da Convención produciu consenso arredor do recoñecemento do dereito á participación dos menores, mais un disentimento sobre a forma de facela efectiva. O recoñecemento expreso contribuíu a superar posicións históricas que aludían á protección da infancia dende unha óptica “defensiva” máis ca proactiva ou de desenvolvemento da súa personalidade. Para que se produza a participación efectiva precísase da concorrencia da sociedade, dos adultos, pero tamén dos iguais, o que permitirá o exercicio das súas potencialidades. Mais, facelo nun plano teórico non implica que a súa efectividade se poida exercer:

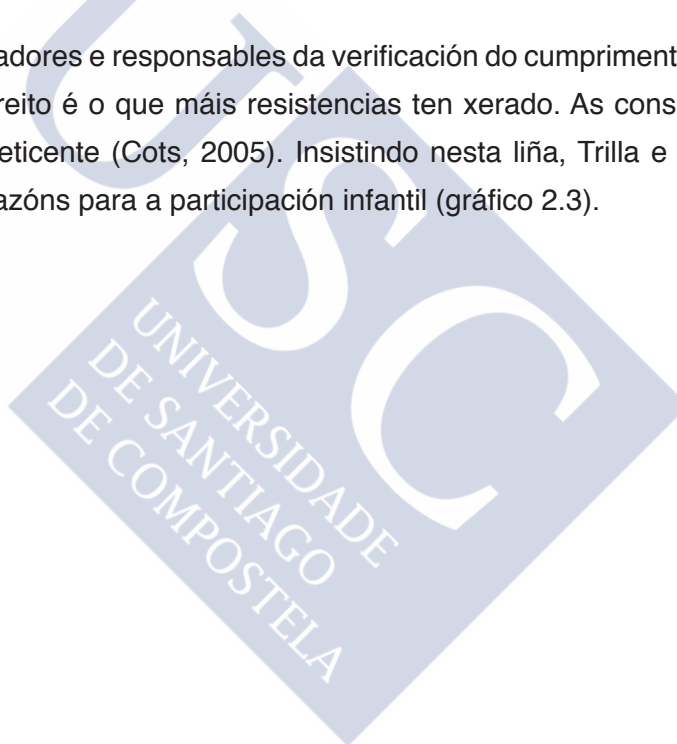
Non foi aínda acompañado da implantación das medidas suficientes para que poida ser efectivamente exercido. Isto lévanos a pensar que estamos ante unha aceptación retórica do dereito á participación infantil e non ante a súa asunción plena e comprometida (Trilla & Novella, 2011, p. 25).

A concepción de *participación* no sentido expresado implica considerar a nenas e nenos “cidadáns” e reelaborar o mundo dos adultos co obxectivo de ofrecer espazos e tempos de escoita para o exercicio das súas competencias. Os adultos han de compartir, polo tanto, espazos de información e toma de decisións, de tal forma que non exista anulación por parte de “quen sabe” -supostamente o adulto- respecto de “quen non sabe”, do que participa respecto do que non participa, senón que se impoña unha

coactoría social. A concepción da infancia dende esta óptica, como suxeito protagonista do devir social, implica a consideración “de competencia” en toda a súa extensión. A infancia competente, a infancia capaz, no contexto dunha sociedade complexa.

Xa nun plano interno, existen varios niveis participativos, que van dende a participación no manexo da información, pasando pola das consultas que se poidan articular, ata a realizada na toma de decisións. A partir da proposta de Rogert Hart, valéndose da metáfora da escaleira (Alfageme et al, 2003, pp. 49 e ss.), Trilla e Novella (2001) sintetizaron catro modos de participación da infancia: simple, consultiva, proxectiva e metaparticipativa. Os trazos substantivos que as caracterizan pódense observar na táboa 2.2 elaborada a partir do traballo de Novella (2008, pp. 78 e ss.):

Chama a atención de investigadores e responsables da verificación do cumprimento da Convención que, de todo o articulado, este dereito é o que máis resistencias ten xerado. As consecuencias: aplicación ambigua, dispar ou mesmo reticente (Cots, 2005). Insistindo nesta liña, Trilla e Novella (2011, p. 27) propuxeron nunha tríade as razóns para a participación infantil (gráfico 2.3).



Táboa 2.2: Caracterización das formas de participación

Formas de participación	Simple	Consultiva	Proxectiva	Metaparticipación
Características	- Elemental	- Máis elaborada	- Máis complexa	- É a de maior grao de complexidade
	- Suxeito (nena/ neno) pasivo na concepción e organización da proposta	- Suxeito activo que propón	- O suxeito forma parte da proposta, responsabilizándose dela	- Os suxeitos solicitan ou esixen
	- Infancia executante e consumidora	- A infancia propón	- A participación en grao elevado dáse na definición do proxecto e obxectivos, no deseño e planificación, na execución e, finalmente, na valoración	- A participación ten por obxecto a propia participación
	- Organizada externamente	- A consulta pode ser vinculante - O momento da consulta é relevante (antes, durante ou despois do proceso)		- Pode participar sobre o propio exercicio da participación ou sobre a análise da participación

Fonte: Trilla & Novella (2001). Elaboración propia.

A incredulidade dos adultos respecto da capacidade da infancia para participar socialmente nos asuntos que lle competen é un elemento que hai que considerar como creador de resistencias. Incluso se chega a manipular perversamente o dereito de participación (Martínez & Ligeró, 2003, p. 52). Outro factor que contribúe á explicación da resistencia a facer efectivo o dereito está relacionado coas representacións sociais da infancia –construtos con compoñentes culturais–, ás que xa aludiamos citando a obra de Casas (2010). O conxunto de visións ou representacións conforman un “discurso” que non acaba de darlle voz á infancia, como sinalan diversos organismos internacionais e investigadores (Martínez & Ligeró, 2003; Casas, 2006, 2010; Fernández, 2009; ONU, 2009; Trilla & Novella, 2011).

Gráfico 2.3. Razóns para a participación social da infancia



Fonte: Trilla & Novella (2001). Elaboración propia.

Por outra banda, para a análise da participación social débense ter en conta as circunstancias da infancia desfavorecida por razóns económicas, de inmigración, de pertenza a minorías, relixiosas ou de calquera outra índole. É dicir, hai que examinar as infancias que non responden ao estándar, como a que vive en familias desestruturadas ou en contornos socioeconómicos deprivados, que se cría en ambientes marxinais e marxinados. Tamén a infancia con discapacidade –a este respecto pode verse o Informe do estado mundial da infancia de UNICEF (2013)–, e tamén aqueloutra á que a crise económico-social está expulsando de situacións vitais dignas –véxase tamén o Informe La infancia en España 2014 (UNICEF, 2014)–. Son diversos os traballos publicados sobre estes temas nos últimos anos; como mostra desta liña de investigación sinalamos o traballo de Clua-Losada et al. (2011).

Destas infancias desamparadas, quizais a “infancia non acompañada” é o paradigma: nenos e nenas de familias inmigrantes que se atopan fóra do seu país e separados dos proxenitores. Nela concorren, en non poucos casos, as características que viñemos debullando: pobreza, desarraigamento cultural e social, pertenza a minorías e relixións minoritarias nos novos contextos. O Programa de Menores Non Acompañados (MENA), creado en 1997 en Europa pola Alianza Internacional Save the Children e o Alto Comisionado da ONU para os Refuxiados é un exemplo de iniciativas dirixidas á infancia máis desfavorecida.

2.4.2 Participación social e políticas públicas

O concepto actual de *participación social* implica que os responsables municipais promovan a escoita e participación efectiva da infancia nos seus respectivos ámbitos de competencia a través de campañas de sensibilización, información e formación. Esta responsabilidade non se cingue ao ámbito público, senón que tamén atinxe ao privado, ao familiar, estimulando os seus proxenitores para que faciliten e promovan a participación dos seus fillos e fillas.

Tomamos como referencia a Observación Xeral número 12 da ONU, adoptada en 2009, relativa ao dereito do neno e nena a ser escoitada, dado que o estudo de casos baséase, fundamentalmente, no contexto local. Neste documento achamos unha análise pormenorizada dos requisitos básicos propostos polo Comité de Dereitos do Neno, no traballo de Becedóniz (2011), do Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias. Este comité propúxose como obxectivo clarificar a interpretación do artigo 12 da Convención porque, segundo se subliña, moitas das prácticas realizadas non se axustan ao seu espírito e letra. Con esta Observación pretendíase delimitar, clarificar e acoutar o dereito da nena e neno a ser escoitado, para a mellora da calidade das prácticas implementadas.

Reclama a nosa atención desta análise, en primeiro lugar, o feito de que o Comité incida na Observación de 2009 na necesidade de que os responsables municipais presten especial atención ao dereito das “nenas” a seren escoitadas, pola desigualdade existente. E con isto, facer efectiva a súa participación na sociedade a través da expresión das súas opinións e da súa influencia nas políticas municipais. En segundo lugar, fai fincapé nun asunto extraordinariamente relevante, a necesidade de entender a participación como un *proceso* e non como unha *sucesión de feitos* ou actuacións puntuais, illadas e descontextualizadas. A participación ha de considerarse de maneira axustada, comprometéndose a ofrecer información e canais de expresión en formatos axeitados á idade e madurez, aspecto clave, dado que falamos dun grupo social heteroxéneo.

A *participación efectiva* no contexto próximo de toma de decisións políticas debe inserirse dentro dun proceso, como vimos sostendo, que fuxa de feitos puntuais, da aparencia formal, ao igual que o propio recoñecemento xurídico do menor:

O concepto de participación pon de relevo que incluír os nenos e nenas non debe ser soamente un acto momentáneo, senón o punto de partida para un intenso intercambio de pareceres entre estes e os responsables municipais sobre a elaboración de políticas, programas e medidas relacionadas con todos os ámbitos que son importantes na vida dos nenos (Becedóniz, 2011, p. 8).

Constátase acotío no noso contexto, como afirmamos, a carencia de políticas públicas dirixidas á infancia, o cal supón un lastre para a súa participación social. A pesar disto, avanzouse substancialmente respecto do desenvolvemento de “plans marco” ou estratexias de actuación (Clua-Losada et al, 2011, p. 74). A participación da infancia no devir social e cultural, promovida dende as políticas municipais, non debe ser unidireccional, sen retorno dos seus efectos. Cando menos han de darse tres fases (gráfico 2.4). Nas políticas municipais son especialmente relevantes iniciativas que lle afectan directamente a nenos e nenas no ámbito do deporte, cultura, mobilidade, deseño de espazos ou ocio. Recoméndase que os responsables de concertar os mecanismos de escoita e participación sexan quen de actualalos de modo que permitan coñecer a influencia e efectos das súas opinións sobre os resultados producidos e a maneira na que se interpretaron.

Gráfico 2.4: Fases da participación social da infancia



O conxunto dos mecanismos ha de posibilitar un proceso de retroalimentación constante (Becedóniz, 2011, p. 14). É dicir, as opinións de nenos e nenas sempre teñen efectos, de maior ou menor alcance, que se lles han de trasladar e comunicar de xeito formal e claro, sendo este un elemento de calidade da propia participación (ONU, 2009).

En resumo, a promoción da participación de nenos e nenas na vida social da comunidade na que están inseridos, basicamente no ámbito local, precisa do fomento da autonomía dende un proceso permanente e dialóxico. A finalidade, axustada ás capacidades e idade, é que se responsabilicen do seu medio físico e da sociedade na que viven.

2.4.3 A participación da infancia, suxeito e obxecto da animación sociocultural

Unha vez abordada a cuestión da participación da infancia na normativa, as concepcións e as tipoloxías, aproximámonos brevemente á infancia como suxeito e obxecto de ASC que, obviamente, conleva o exercicio do dereito referido anteriormente.

Na análise da ASCI, unha das primeiras cuestións que se observan é a mestura conceptual a nivel popular; utilízanse múltiples formas para referirse ás actividades nas que participan nenos e nenas. Así, achamos diversidade de denominacións: actividades, iniciativas, programas, proxectos, obradoiros, sesións, colonias, campamentos etc. Ademais, adxetívanse coa mesma diversidade coa que se nomean: de animación, de ASC, de ocio, de tempo de lecer, de tempo libre, extraescolar ou complementaria. Isto evidencia o descoñecemento e o uso da terminoloxía aludida de maneira indiscriminada, contribuindo, á súa vez, á confusión dos profanos, situándoos na tesitura de que todo vale. Este feito precisa ser removido porque aínda que é moi común citar actividades de tempo libre infantil para “referirse ás prácticas educativas da animación sociocultural na infancia, consideramos máis axeitado falar de actividades de ocio infantil”, como ben afirma Calvo (1998, p. 212).

Como colectivo ou sector social, a infancia ten recoñecido xuridicamente o dereito á participación. Deste xeito, a ASCI unicamente se ve delimitada por un criterio de idade que ten como fin último educar no ocio e no quefacer sociocultural, en sentido amplo. De aí que se faga pertinente aludir á existencia da diferenciación entre a educación *no ocio* e a educación *para o ocio*. Estas cuestións, dun xeito xeral, atínxenlle á Pedagogía do Ocio, aínda que non en exclusiva, a teor do enfoque sostido por Puig e Trilla (1987). A maior parte das iniciativas de ASCI que observamos e estudamos para este traballo teñen como finalidade a educación no ocio, máis que para o ocio. Mais na realidade, ás veces, atopámolas mesturadas.

A formación básica, instrumental, non é o obxectivo da ASCI –formar ou educar para o ocio– porque se ocupan disto institucións que teñen a educación regrada como referente, complementada ás veces por outro tipo de institucións. A maior parte das iniciativas sobre as que indagamos teñen, cando menos, o obxectivo de educar no ocio. Certo é que nalgúñas subxace unha pretensión soterrada de educar para o ocio, para o uso axeitado do tempo libre, para previr condutas indesexadas na infancia e adolescencia. Baséanse na finalidade que ten o servizo ou sección ou nas competencias atribuídas; noutros casos, decláranos informalmente os seus responsables.

A infancia é un sector da poboación en formación, considerado así pola sociedade actual, polo que, fóra desas obrigas de carácter formativo encomendadas á escola, o tempo libre hase de empregar en actividades de lecer. De aí que sexa un “suxeito natural” para a actividade no ocio, para a ASC, pola cantidade de tempo libre dispoñible e a fase evolutiva na que se atopa. As circunstancias descritas responden ao noso contexto, pero tamén debemos considerar que estamos ante un Estado de benestar minguanste ou en disolución.

2.5 OS TEMPOS E ESPAZOS NA INFANCIA

Un dos elementos clave ao falarmos de participación da infancia na vida social e do proceso de socialización xira arredor do espazo e os usos que as crianzas lle dan. Outro dos elementos é o tempo ou, mellor expresado, os tempos que invisten nas diferentes actividades exercendo os roles de fillos ou fillas, escolantes, iguais, cidadáns... Nas últimas décadas vense prestando, dende diversas disciplinas de investigación, unha crecente atención aos tempos e espazos *de e para* a infancia. Maior relevancia adquire, se cabe, a análise e reflexión referida ao uso que lles dan os nenos e nenas actuais. Esta atención fundaméntase na realidade vivida pola infancia, inserida na sociedade do coñecemento que transita a ritmos acelerados e fomenta a inmediatez “convertendo en caduco aquilo que aínda está acabando de suceder” (Caballo et al, 2012a, p. 18); un ritmo pouco propicio para a crianza e desenvolvemento repousado.

Neste apartado facemos unha sucinta análise, entretecendo tempo e espazo, de maneira simbiótica, porque se precisan mutuamente. Como sinala Hillesheim (2013, p. 616), “pensar o tempo presupón pensar o espazo, visto que un non existe separado da existencia do outro”.

2.5.1 O tempo ao longo do tempo

A medición do tempo, tal e como hoxe se entende, non existiu historicamente. Revélase como un paradoxo constatar que tampouco a infancia existía coma hoxe a comprendemos. A sociedade rexíase por determinados feitos, sucesos ou acontecementos do calendario: as colleitas, a posición da luz solar, a saída do sol e a súa posta ou as invernadas e os estíos. As sociedades premodernas vivían un tempo aproximado, sen a obsesión contemporánea por controlalo, pola puntualidade, por coñecer exactamente en que momento transcorren os fenómenos ou feitos. A telefonía móbil, a televisión e a internet son os exemplos máis paradigmáticos desta obsesión.

Na Idade Moderna preséntasenos o tempo como un continuo, en termos da mecánica clásica newtoniana, un sucedido de acontecementos “puntuais en fuga”, e con base no carácter circular de tradición greco-romana. Andando o tempo, o capitalismo concibiuno en rectilínea, perdendo así relevancia a circularidade, a experiencia, a historia, o que xa aconteceu de maneira semellante. Incorpórase a “puntualidade” como elemento clave, que domina conceptualmente na cultura occidental (Hillesheim, 2013, p. 613), servíndolle ao sistema para incrementar a produción. A Idade Contemporánea revelouse como a época da medición precisa, converténdose esta, cada vez máis, nun obxectivo absoluto:

Dende antano, a nosa cultura preocupouse, obsesivamente, por medir o tempo. Pasamos dos reloxos solares aos de pesas, aos mecánicos, aos dixitais, aos de cesio como un desafío permanente para alcanzar o mito da precisión reloxeira. Inventamos os calendarios, as semanas, os días, as horas, os minutos, os segundos e agora podemos medir unha décima de millonésima de segundo, (Hoyuelos, 2008a, p. 5).

O ser humano postindustrial, e moito máis o da sociedade do coñecemento, ten nos últimos lustros esperanzas dun tempo liberado de obrigas laborais para a súa disposición, crendo que a tecnoloxía lle facilita acadar os seus desexos. Esta non foi quen de consolidar un modelo de benestar que agora se nos esvae.

Aquel tempo que a sociedade aspiraba a manexar e regular descomponse agora en fluxos arrítmicos, operando máis ao servizo das necesidades do mercado ca das persoas. O tempo transforma a existencia mudándonos, constituíndo un proceso de ser e facerse mediante a socialización, e, grazas a esta dimensión, está humanizado (Caballo et al, 2012a, p. 12). Mais esta humanización hai tempo que se desdubxa na sociedade cambiante, vertixinoxamente cambiante, que Bauman (2003, 2004, 2006, 2007) acuñou coa expresión *sociedade líquida*. Dase por superada a sociedade regulada no terreo económico en favor da desregulación, flexibilización e liberalización de mercados que, dun xeito ou doutro, arrastran e asoballan o resto da sociedade nos outros planos.

O valor do tempo é diferente en cada cultura e sociedade, “os mesmos modos de contar o tempo, de percibilo, de concibilo e expresalo son culturais e, por tanto, históricos”, segundo afirma Caride (2012b, p. 304) cando cita a Capella. Ademais, a perspectiva individual é moi relevante posto que o individuo subxectiviza e percibe o tempo de maneira propia; o *Kairós* ou maneira particular de vivir o tempo, rexido polas emocións e sentimentos. Forma parte de nós-outros –dos outros coma nós– dende a perspectiva biolóxica e grazas ao reloxo circadiano, regulador de sonos e vixilias, de luces e escuridades (Hoyuelos, 2008a, pp. 3-5).

2.5.2 Os tempos na infancia

A sociedade debe asumir que os tempos da infancia réxense por parámetros diferentes dos da adultez. Se estimamos esa etapa atendendo á tradición da *pedagogía da escoita* (Argos, Ezquerro & Castro, 2011; Castro, Ezquerro & Argos, 2011; Dahlerg, Moss & Pence, 2005; Hoyuelos, 2007, 2008b; Malaguzzi, 2001; Rinaldi, 2001), debemos respectar os seus tempos, os seus ritmos.

A infancia reclama para si un tempo desordenado, caótico, que permita os sucedidos ao chou, sen aceleramentos, sen axenda estrita (Hoyuelos 2008a, p. 5). Así, irá apreixando a noción do tempo, en simbiose co espazo que habita e que, se non sofre crebas que lla fagan perder, perduraralle toda a vida:

Do tempo e do espazo as persoas toman conciencia a medida que se produce o seu desenvolvemento evolutivo, poñendo de relevo os significados que nel teñen os factores contextuais relativos á experiencia e ao estatus ao longo do ciclo vital, (Caride et al, 2012, p. 22).

Respecto da aceleración dos tempos educativos, dentro e fóra da escola, desde hai case tres décadas xurdiu o movemento *slow* que trata de contrarrestar este xeito de educar. Por agora non acadou o éxito agardado, se atendemos a unha razón cuantitativa. Naceu como resposta á *fast food* e á *fast life* que deu orixe ao *slow food* e de aí tomouse como exemplo para a educación –*slow education, slow school ou slow schooling*–, que pretende artellar unha nova cultura do tempo. As súas ideas neste ámbito foron amplamente divulgadas desde diversas disciplinas, alcanzando sona mundial algunhas delas (Doménech, 2009; Doménech & Honoré, 2010; Gimeno, 2008; Honoré, 2010; Heller, 2009; Honoré, 2013; Zavalloni, 2010). Aprézase que a idea de *lentitude* non se circunscribe á educación “formal”, senón que pretende incidir máis ben nun estilo de vida e, por tanto, tamén lle é acaído á ASCI, á que lle pode achegar moitos valores, polo que ha de tela en conta nun futuro inmediato.

2.5.3 A ampliación dos tempos de escola

Os tempos da escola (Egido, 2011) e a relación cos *outros tempos* son obxecto dunha breve análise neste apartado e, particularmente, o proceso de ampliación daqueles. Ademais, facemos algúns apuntamentos sobre as realidades sociais xurdidas coa incorporación das mulleres ao mercado de traballo, abranguendo espazos para unha sociedade máis igualitaria. Estes espazos gañados supuxeron un novo reparto de roles na estrutura familiar, sen descoidar a crianza, froito dun proceso de re-pensamento da maternidade, ao que xa aludimos.

O *tempo* como obxecto de investigación en relación á educación adquiriu nos últimos anos consistencia e relevancia de seu nas sociedades postindustrializadas ou, se se quere, nas sociedades da información e do coñecemento. Esa significación é maior debido aos profundos cambios xerais operados na estrutura familiar durante as últimas décadas, ademais dos avances tecnolóxicos que, ao carón, se foron incorporando á vida cotiá das persoas, tal é o xurdimento da Internet e o seu acceso social case xeneralizado.

O sistema educativo xa non volverá ser coma noutro, dado que as tecnoloxías estanse a incorporar a el nun proceso sostido, aínda que paseniño. Chegaron para quedar e mudar os métodos, as formas de ensino e o manexo da información. En concorrencia con estas mudanzas, tamén as iniciativas realizadas fóra da escola se viron interpeladas.

Todo isto acontece nun contexto de cambios sociais acelerados que, ademais, están a producir acumulación de información, de saber, que dificilmente o humano é capaz de manexar, e xa non digamos controlar. Nin sequera é quen de discernir o que lle interesa do que non. Este feito de saturación de información, moita irrelevante, publicitaria, tóxica, que excede a capacidade cognitiva do ser humano, deu en ser denominada “infoxicación”. Así, atopámonos:

No epicentro dunha nova refundación do home que ten como eixo central a información, a accesibilidade e, por que non dicilo, a loita polo seu control. O reto é certo, lévanos máis alá da información e sitúanos ante unha nova sociedade do coñecemento (Riera, 2011, p. 13).

As esixencias da sociedade do coñecemento producen *saturación do eu* ao abrírselle á persoa unha inxente cantidade de “posibilidades de relación e de expresión antes inimaxinables pero ás que é imposible responder nun tempo finito” (Caballo et al, 2012a, p. 16). Ao tempo, estase a fomentar unha grande demanda de información, de estimulación e de “conectividade”, vocábulo que define con precisión a nosa sociedade. Tal e como afirman Caballo et al. (2012a), prodúcese unha ruptura dos tempos convencionais, envolta nunha onda anovadora, na busca da cobizada liberdade individual. O proceso conleva en si mesmo, indubidablemente, unha escravitude, de convertérense os aparellos tecnolóxicos en fins, deixando de ser medios ou instrumentos. A isto engádeselle a sensación que temos os contemporáneos de escaseza de tempo para realizarmos actividades, tamén as educativas, xa que:

Todo o que atinxe á educación sucede no tempo, acomodándose ás variadas formas que adoptan os modos de educar e educarnos socialmente. Tanto como para poder afirmar que non hai educación sen tempo, e que todas o necesitan, en cada un dos ámbitos nos que proxectan as súas prácticas: nas familias, nos centros escolares, nas comunidades etc. (Caride, 2012a, p. 8).

Os tres elementos aludidos están chamados a compatibilizarse o máis harmoniosamente posible: tempos de escola, outros tempos e tecnoloxía. Os tempos excedentes do escolar e a tecnoloxía tamén están presentes na vida de nenos e nenas fóra da institución educativa e, do mesmo xeito, teñen que conciliarlos con outras parcelas da súa vida: familia, descanso e xogo libre. Pero esta conciliación de *tempos estancos* logo deixará de existir porque a tecnoloxía permitirá que os tempos da escola se difuminen e mesturen cos extraescolares, formando un continuo. Nesa prolongación de tempos, a ASC ha de ofrecer alternativas para darlle sentido a esa mestura e para non amosarse en oposición á escola. É un complemento necesario, xa que a condición de neno ou nena non é fraccionable. Respecto do anterior, Lázaro (2012, p. 204) afirma que “é vital concibir como unha unidade temporal aquela que inclúe as horas que pasan dentro do centro, pero tamén coa familia, cos amigos ou sós”.

Pola súa banda, Gimeno (2008) argumentou moi acaidamente sobre o rol regulador que exerce a escola dos seus propios tempos, mais tamén dos outros. Estes educan tanto ou máis cós da propia escola, por iso cómpre a visión global e non parcial desta realidade (Lázaro, 2012). Non é “dentro da escola onde se poñen os alicerces dunha persoa, póñense antes da escola e fóra da escola” polo que ha de compartir o rol, afirma Martínez (2004, p.37), tomando palabras de Tonucci. Se o aserto é compartido socialmente, a ampliación dos tempos na escola revélase improcedente. Outros modos de educar complementarios á institución educativa por excelencia –noutros espazos, con outros actores– son posibles e deberían ser implementados. Para satisfacer a crecente demanda de actividade de lecer de calidade é necesaria unha oferta suficiente.

A escola ha de transformarse pasando de ter un rol exclusivo a ser outro máis “do complexo mundo educativo en rede de corresponsabilidades educativas, na cal as mesmas cidades son educadoras”, tal e como afirma Riera (2011, p. 15). Se esta afirmación reflicte o que está a acontecer, a necesidade de conciliar as dúas realidades educativas revélase de seu. A perda da hexemonía educadora da escola, non só na súa modalidade presencial, senón tamén na virtual, e o decorrer dos tempos apuntan cara a un cambio de modelo. Cómpre, pois, reconstruír puntos de encontro:

Numerosas redes compiten xa coas institucións escolares nos obxectivos de educar, formar (...) tampouco debemos perder de vista que algunhas desas redes teñen como meta adoutrinar, máis ca educar (...) (Torres, 2009).

Para que a escola prepare para algo máis que para o “negocio” ou mellor: eido crematístico, cómpren “novas escolas”, entendendo estas como espazos e tempos externos non exclusivos de aula, e “novos

horarios”, afirma Rul-lán (1997, p. 46) nun traballo de revisión arredor do ocio e do negocio. Sostén Riera (2011, p. 12) que, na situación actual, procede reflexionar sobre a Educación, “ao redor dos sistemas e contornos de aprendizaxe e, por suposto, sobre os propios axentes e institucións educativas formais e non formais”. Este enfoque, formulado noutrora, non parece ser o que prevalece socialmente. Evidénciase un retroceso, xa que a escola posúe cada día maior interese en preparar para o “negocio”, para os saberes produtivos e as esixencias dun mercado insaciable, deixando a unha beira as Humanidades, o saber demorado. A vixente Lei orgánica 8/2013 de educación (LOMCE, 2013) así o testemuña cando nela se argumenta que se persegue o crecemento económico:

O nivel educativo dos cidadáns determina a súa capacidade de competir con éxito no ámbito do panorama internacional e de afrontar os desafíos que se propoñan no futuro. Mellorar o nivel dos cidadáns no ámbito educativo supón abrir as portas a postos de traballo de alta cualificación, o que representa unha aposta polo crecemento económico e por un futuro mellor (Preámbulo, I).

Ou cando se promove a mobilidade social como valor *per se*, e se apunta ao modelo social claramente capitalista neoliberal, dividindo a sociedade entre “traballadores e empresarios”:

Estas circunstancias, na economía actual, cada vez máis global e máis exixente na formación de traballadores e empresarios, convértense nunha praga que limita as posibilidades de mobilidade social, cando non conducen á inasumible transmisión da pobreza (Preámbulo, III).

Ao retomarmos o tema dos tempos da infancia na escola, pero tamén o que dedica ás súas demandas, observamos que foron mudando paseniñamente, cun evidente incremento do número de horas e de xornadas. Constitúe, en palabras de Morán e Caride (2005, p. 65), o tempo social de maior relevancia para as crianzas e para as familias, aínda que a institución é cuestionada como posuidora e transmisora única do saber. A importancia da educación familiar continúa a ser fundamental e a escola precisa reelaborar novos modelos de crianza e educación, segundo sostén Riera (2011, p.14). Estes serán, con probabilidade, a resultante do “proceso de reconstrución sociocultural” na que está inmersa esta institución.

Na confección do calendario dos tempos escolares para as ensinanzas de educación infantil e primaria en Galicia, para o curso 2013-2014, comprobamos que se fixaron 175 días lectivos. Esta cifra coincide coa da maioría das outras comunidades autónomas, xa que unicamente tres superan o mínimo fixado na LOMCE (2013): 179 xornadas lectivas, en Canarias, Castela e León e Madrid. É certo que este calendario sitúase na franxa inferior da media dos países europeos.

O número de xornadas semanais de 2º ciclo de educación infantil e da etapa de primaria, tamén se sitúa por debaixo da media dos países do noso contorno, neste caso no máis próximo -Francia, Italia e Portugal-. Aínda que no caso da educación secundaria, isto invértese, xa que é o país da contorna que máis sesións semanais determina (Lázaro, 2012, p. 200). Lembremos que, a finais da década dos noventa, diversas voces argumentaban publicamente na Confederación Laica de Pais e Nais -CEAPA- en favor dun aumento do calendario. Consideraban, inxenuamente, que o aumento de xornadas lectivas contribuiría a frear o fracaso escolar, tal e como recollía El País (Pérez, 1999).

A extensión da “xornada na escolar” é bastante común, incluso máis aló do recomendable para os afectados. Así, a opción por esta fórmula para poder conciliar ocupa o segundo lugar, de sete posibles, (Fraguela, Lorenzo & Varela, 2011). De feito, a prolongación da xornada xa se produce antes da incorporación á escola, a través dos servizos-programas de apoio ás familias. Teñen diversas denominacións (bos días, almorzo saudable, madrugadores...), con horarios que abranguen xeralmente dende as 7:30-8:00 ata as 9:00 ou 10:00 horas, dependendo do horario escolar. Pero tamén aumenta a xornada vespertina, con denominacións semellantes. Nese intervalo escolar, adoita incluírse o tempo do xantar e o de realizar as tarefas ou deberes escolares, para as que se utiliza expresións eufemísticas como “deberes con diversión” e outras denominacións que aluden a un suposto carácter lúdico. Deste xeito, a xornada que pasa o neno ou nena no centro educativo pode achegarse, sobre todo nas zonas urbanas, ás 8-9 horas. Así, axústase o seu horario á xornada laboral dos proxenitores.

Cal é o tempo máximo que un neno ou nena pode estar separado da súa familia sen que lle afecte ao seu desenvolvemento? Non existen respostas unívocas a esta interrogante, mais si se sabe que a ausencia excesiva de proxenitores e/ou persoas referenciais durante a xornada provoca desaxustes no proceso educativo. Convértense así en figuras que aparecen escasamente para comezar-rematar a xornada ou actividade rutinaria: erguerse e/ou baño, cea e incorporación ao descanso.

No sentido do expresado anteriormente, referímonos sempre á semana lectiva estandarizada, uniforme, e cabería ensaiar outros modelos mixtos onde a ASC ten moito que achegar. A flexibilización da xornada escolar, pero tamén dos períodos lectivos, é a grande materia pendente porque, se a escola é garante do dereito a educación, a ASC prolonga ese dereito na cultura.

A extensión dos tempos de escola abrangue, tamén, os períodos de vacacións como o de Nadal e Semana Santa, denominados de múltiples maneiras, sendo unha moi común, “días sen cole”. O proceso de configuración da xornada, e do seu discorrer, non só é cuestión da gobernanza da institución escolar.

Tamén está influído-condicionado polas forzas sociais (Lázaro, 2012, pp. 195, 205), mais a autoridade daquela segue sendo clave na organización do tempo da infancia. A pesar da perda de hexemonía da escola no proceso educativo, o neno ou nena destina a maior parte do tempo do que dispón a atender as súas demandas, unha vez descontado o que dedica ás necesidades básicas e de coidado persoal.

A escola determina máis tempos que os propios de instrución ou traballo curricular. O tempo pre-xornada e pos-xornada están relacionados coa escola ou son preparatorios para as súas demandas. Atínxelle á institución o que Morán e Caride (2005, p. 65) denominan tempo “peri-escolar”. É dicir, a escola como institución goberna unha notable fracción do tempo da infancia, co obxectivo de dar cumprimento ás súas necesidades. A influencia da escola esténdese e está presente na vida de nenos e nenas máis aló do límite do tempo físico, dos horarios e calendarios, actuando como un regulador capital dos seus tempos sociais, como afirma Gimeno (2008, p. 91), xa que os condiciona, a pesar de estar esta cuestión en constante revisión (Conde, 1999). Esta subordinación da vida das crianzas ás directrices da escola pola vía dos feitos consumados, pero tamén é certo que non é a única culpable, dado que existen outros axentes que interactúan con ela.

2.5.4 A xornada escolar: un debate permanente

O debate xerado arredor da xornada partida ou *sesión única* parece que amaina, pois foi moi acalorado durante a derradeira década do século XIX e primeira do XX, do cal dan testemuña os traballos de numerosos autores (Fernández, 1999, 2001; Ridao & Gil, 2002; Pereyra-García, 2002; Caride, 2005c; Feito, 2007). Deféndese unha postura ou outra en función da ubicación do centro escolar, do núcleo de poboación, da tradición cultural, da tipoloxía, da climatoloxía, do transporte escolar, pero tamén da oferta pública e privada de actividades dirixidas á infancia, sexan estas de ocio ou non.

Nas zonas urbanas de Galicia foise consolidando a xornada única que, segundo os datos do informe publicado ao respecto pola CEAPA (Pérez, 2009), se sitúan xa nun 60% dos colexios. Como puidemos constatar na web da Consellería de Cultura e Educación da Xunta de Galicia, os horarios establecidos na maioría de CEIP corroboran que a xornada continua estase a impoñer con diferentes fórmulas. Nesta nómina inclúense os centros que, aínda mantendo formalmente a xornada partida, reduciron os tempos dentro da escola, que non de actividade curricular. Precisamente, un exemplo desta modalidade atopámolo nos colexios que acurtan o recreo “poscomedor” e, por tanto, detraen tempo de xogo; concéntrase así a maior cantidade de actividade académica na xornada matutina. Respecto disto, constátase certa obsesión da escola por acurtar os tempos de recreo, de lecer, lúdicos da infancia nunha acción impositiva inxusta de Chronos (Hoyuelos, 2008a, p. 5).

2.5.5 A conciliación de tempos

A reestruturación dos tempos provocou o xurdimento dunha nova expresión para referir unha realidade tamén nova, a denominada *conciliación familiar e laboral*, tamén coñecida como *conciliación da vida persoal e laboral*. Para o caso das persoas que están a criar a súa prole, recoméndase utilizar a expresión *conciliación dos tempos escolares e familiares* -máis comprensiva-.

Pese a todos estes matices, Fraguera et al. sinalan que estas expresións son *conflitivas* (2011, pp. 431-432). Evidencian unha realidade que deviu nunha problemática á que teñen que enfrontarse as familias decotío, sen máis soporte cós propios medios familiares. O paradigma desta realidade amósase nos roles que exercen moitos avós e avoas, “re-criando” e facéndose cargo dun proceso educativo que non lles corresponde. Con todo, tamén existen outras fórmulas de “co-crianza” que, por tanto, contribúen á conciliación: a contratación de persoas por conta allea, a oferta de actividades en institucións escolares xestionadas dende as ANPAS, municipios e outras; as menos, de natureza privada.

Nos últimos anos, detéctase unha crecente demanda por parte das familias de actividades “de carácter non escolar” e outras para dar cumprimento á tarefa escolar. Este é un dos aspectos observados nalgúns dos casos obxecto de estudo e que analizamos no capítulo 6. Os datos evidencian a necesidade de alternativas para a conciliación, aínda que este non debe ser o obxectivo das iniciativas de ASCI. Á obriga de ocupar ese tempo extraescolar súmasenlle outras necesidades coma a de xestionar eses tempos, as económicas, os reforzos do currículo oficial etc. Neste sentido, cómpre unha relación dialóxica entre escola e contorna, a través da ASC, co obxectivo de non fragmentar a condición de neno ou nena.

Concordamos en que para que a tarefa educativa sexa efectiva, dende o ámbito familiar “hai que estar presentes” e non delegar en persoas ou institucións máis aló do estritamente necesario. A delegación de rol, a educación “virtualizada” ou na distancia, non permite escoitar o relato, estar alí, presente, compartir, vivir o cotián, que é o que maior impacto produce na crianza (Riera, 2011, p. 22).

A pesar dos servizos que contribúen á conciliación, os datos indícanos que as transformacións fórmuladas revélanse insuficientes, precisando doutras complementarias, sen desbotar a reformulación do concepto *conciliación*:

Faise necesario repensar a función da escola, debater en profundidade sobre a xornada escolar en clave de tempos e de conciliación (...). Deste labor conxunto deben xurdir novas propostas e desenvolverse outras

xa sinaladas dende o ámbito investigador como a flexibilización dos horarios escolares nos momentos de entrada e saída da escola, a coordinación entre as familias para prestarse servizos reciprocamente e outras fórmulas de xestión do tempo (Fraguela et al, 2011, p. 432).

Todo isto non será suficiente namentres non se flexibilicen as xornadas de traballo para que se abra un abano amplo de posibilidades en canto a horarios e fórmulas laborais que lles permitan ás familias traballadoras adaptar horarios e fórmulas diversas de prestación de servizos laborais: acumulación de horas, xornadas continuas, reducións temporais de xornadas, flexibilización nos días, teletraballo alí onde sexa factible etc. Non obstante, a flexibilización dos formatos de prestación de servizos non resolvería outra cuestión de fondo, como é a da repartición entre a parella das tarefas de crianza e coidado da prole, incluído todo o que implica de actividade do cotián. Segundo Caballo et al. (2012b, p. 199), a flexibilización nas condicións de temporalización da xornada laboral non provocaría unha mellora inmediata da equidade de xénero.

A estrutura social forneceuse de patróns culturais que condicionaron historicamente a distribución de responsabilidades no fogar e nos coidados dos “extremos” da sociedade: infancia e vellez. Eses modelos fomentaron e alimentaron a desigual distribución temporal para homes e mulleres. Dende esta perspectiva, apóstate pola visibilización do conflito, insistindo na esixencia de políticas públicas eficaces e na “reconceptualización” de servizos comunitarios que contribúan á harmonización de horarios. Con todo, estas medidas son insuficientes, dado que cómpre mudar as estruturas sociais e culturais para que se valore realmente o labor de coidados respecto do traballo remunerado.

En relación aos elementos sinalados de tempo e espazo, é de xustiza recoñecer que, como apuntabamos, os cambios sociais derivados das melloras económicas contribuíron decididamente a mudar as “representacións sociais da infancia”. Porén, non deberíamos caer en ningún espellismo, froito dunha análise pouco profunda:

A animación sociocultural incorporou moitos novos elementos na súa oferta educativa no tempo libre infantil. (...) Sería enganoso pensar que este desenvolvemento da animación sociocultural na infancia responde unicamente a un recoñemento extendido do tempo libre infantil como espazo educativo (Calvo, 1998, p. 215).

Os tempos dispoñibles na infancia ou, sendo máis precisos, os tempos familiares, a súa conciliación, condicionan boa parte da iniciativa sociocultural e de lecer dirixida á infancia. A incorporación das mulleres ao mercado de traballo asalariado ou, se se quere, o aumento da taxa de actividade laboral feminina e o

aumento da estrutura nuclear ou monoparental das familias, xeraron necesidades inéditas ata finais do século XX, respecto do coidado e crianza da infancia.

Nos vintecinco anos previos ao estalido da crise económica, asentouse o Estado do benestar con pequenos períodos de recesión. Esta evolución propiciou a aparición dunha puxante industria do lecer. Segundo Caride (2012b, p. 307), a potencial emancipación e equidade que podía proporcionar un correcto uso do tempo de “libre disposición” en relación á democracia cultural e á consideración do ocio como dereito básico, deviu nun contexto de dobre vía en fuga.

Por unha banda, a citada industria do ocio –*aquí, industria do neg-ocio*– e o fomento do consumo dos seus servizos. Por outra, o aumento de impedimentos a grandes capas da poboación para que poidan acceder a certos recursos, incluídos os de lecer. Esta industria, basicamente privada, ten como obxectivos o fomento do consumo e a rendabilidade económica. Devece polo “mercado da infancia”, cuestión da que falamos das derivas do concepto e a resignificación da infancia, que xa é unha realidade, pero tamén un magnífico mercado futuro:

Os anos de bonanza económica e de crecemento alcanzados entre 1990 e o momento actual propiciaron a irrupción dun terceiro sector. O mundo económico, comercial e lucrativo foi fixándose no ocio infantil e xuvenil non só como espazo onde ofrecer bens e servizos de carácter individual (...) colonizando tamén un espazo –o das actividades de ocio grupais e incluso con contido formativo– que parecían ámbitos impropios de intervención do mercado (Armengol, 2012, p. 48).

Á beira da industria potente e engulidora, xurdiron múltiples iniciativas, pequenas e medianas, mesmo de carácter autónomo, como ben argumenta Armengol. Dedícanse con dignidade e profesionalidade á ASCI, algunhas delas dentro do denominado terceiro sector. Están xestionadas –na maior parte dos casos– cunha filosofía de boas prácticas, aínda que o carácter comercial e a necesidade de viabilidade económica fai que se entreguen máis do desexable á onda das celebracións: aniversarios, festas, primeiras comunións... Deste xeito, deixan de lado propostas e iniciativas netamente de ASCI por non lles seren rendibles. As outras entidades, as comprendidas no terceiro sector –Organizacións Non Lucrativas de Acción Social (ONLAS) fundacións, asociacións– (Del Molino, 2003)-, non teñen fin de lucro, polo que non están sometidas á tiranía do beneficio.

O sector público abriu camiño con iniciativas de ASCI de maneira clara no derradeiro cuarto do século XX. Foi, fundamentalmente, Administración local quen asumiu maior protagonismo á hora de propoñer

actividades de lecer, de ASC. Progresivamente, a demanda creaba oferta e a oferta creou demanda. A crise socioeconómica sacudiu de tal maneira o sector público que o deixou sen prestixio, carente de recursos e escasa capacidade de reacción para defender o seu quefacer en ámbitos coma este.

2.6 A CONCEPCIÓN DO ESPAZO E A SÚA RELACIÓN CO TEMPO

Un fenómeno novo, paralelo aos citados da conciliación e delegación de rol, prodúcese nas sociedades urbanas. Caracterízase pola perda de autonomía da crianza respecto dos adultos, ao estar permanentemente baixo a súa ollada e presenza. Deste xeito, aprázase no desenvolvemento evolutivo a súa autonomía. Neste sentido, diversos estudosos alertan sobre a perda de liberdade que soportan as crianzas ao estar sometidas a ritmos de vida acelerados.

Á infancia detráenselle permanentemente posibilidades de uso do espazo público nas cidades (Román & Pernas, 2009; Tonucci, 2009b), cando, potencialmente, están chamadas a desenvolver un rol primordial no proceso de socialización (Pose, 2006). Ao estaren pensadas e deseñadas para un cidadán “varón, adulto e traballador” e para o tráfico de vehículos, o resto do conxunto de persoas que conforman a sociedade non son obxecto de atención. O deseño, a traza, o entramado físico e a engranaxe social das cidades está concibida para o sector social “produtivo”. Ese sector, conformado por adultos, é o que “usa” a cidade e forma parte dela como actor, desbotando ou abeirando a infancia e a vellez (e tamén as mulleres) como personaxes secundarias. Precisamente, nas cidades este problema incrementou notablemente a súa influencia nos últimos tempos:

O imperio da economía sobre a sociabilidade e a dedicación dunha grande parte da cidade ao “monocultivo” da mobilidade motorizada xeraron, directa e indirectamente, estes fenómenos de expulsión. A rúa deixa de ser un lugar de estancia, de encontro e socialización, para converterse nun lugar de paso e de présas, primando a función de transporte fronte a calquera outra (CENEAM, 2009, p.19).

Na abordaxe do *constructo espazo*, advertimos unha rica polisemia que alude a múltiples conceptos que se nos revelan ou que gardan íntima familiaridade con el. Así, adxectivado, podemos atoparnos con espazo existencial, envolvente, cultural, biolóxico, vital, emocional, construído, vivido, común ou aprendido, pero tamén espazo como proxección, espazo de acción e un longo etcétera.

Ademais deste burbullar terminolóxico, ao revisarmos bibliografía científica ao respecto, obsérvase un amplo abano de campos diferentes. Incluso posúe *anclaxes* conceptuais e epistemolóxicas diversas,

consagrándose con inquedanza ao estudo da relación espazo-tempo. Particularmente interesante resulta para o tema que nos ocupa a nomeada *educatividade dos espazos*, aínda que somos conscientes que alude a un campo aínda difuso.

No plano espacial, acontecen milleiros de interaccións que producen coñecemento e reelaboración da propia vivencia. Esta relación entre individuos tamén se produce entre culturas, cada vez con maior frecuencia e intensidade, xa que a poboación está exposta arreo a unha comunicación intercultural inmediata (Lie, 2009). A creación de estruturas de coñecemento por parte do suxeito, reinterpretando a realidade, constitúe un exercicio de transformación daquela. Respecto desta cuestión, desde o construtivismo e interaccionismo, Piaget puxo a énfase:

Nas accións do suxeito coa realidade como a actividade que permite autoestruturar progresivamente o coñecemento no sentido epistemolóxico do termo, de modo que as estruturas que o suxeito constrúe ao longo do desenvolvemento traducen, sen discontinuidades, o funcionamento cognitivo dende a vida ao coñecemento científico (Vila, 1998, p. 61).

Afirmamos en parágrafos precedentes que o espazo está referido e vencellado ao tempo. Non se pode entender un sen o outro, xa que actúan nunha sorte de sinerxía, a pesar do pouso que deixou na cultura occidental a proposta de Descartes sobre o concepto tratado illadamente. O espazo está sempre en relación cos actores que nel operan, xa que é quen os acolle física e intelectualmente, ao darlles acoutamento ou límites recoñecidos e recoñecibles. Estas fronteiras son susceptibles de modificación constante, e máis no caso da infancia:

É o propio organismo o que admite e determina un conxunto de límites sensoriais, sociais, cognitivos e emotivos, como peneiras de interacción en cada momento. Límites que poden pecharse, articularse ou fundirse segundo distintas vontades de ser e estar nun lugar, ou de estar cos demais, como expresión das situacións do neno ante o contorno, en trazos que se presentan entretrecidos, compenétranse ou superpóñense marcando direccións de expansión, de repregue. De transformación... (Cabanellas & Eslava, 2005, p. 42).

No neno ou nena prodúcense expansións e repregues, cara ao seu “eu”, que lle abren novas posibilidades no espazo e na configuración do intramundo. A relación íntima espazo-tempo vénlle dada polo que se deu en denominar *práctica espacial*. Un grao máis de análise remítenos ás *representacións do espazo vivido*, a través da reelaboración simbólica, valéndose de obxectos e elementos naturais que conforman e determinan un espazo (Reymaeker, 2012, p.126).

É ben sabido que o espazo humaniza, contribúe á identidade persoal, a unha relación afectivo-emocional, á comunicación e á significatividade sociocultural, pero tamén pode actuar en sentido contrario. Nesta liña argumentativa, o espazo que ocupan os obxectos que rodean o neno ou nena amósase intensamente codificado. Ao percibilo como contorno e potencialmente susceptible de ser transformado, precisa comprendelo como elemento conformador do espazo xeral, redes-mallas de potenciais posibilidades de acción.

A simbiose que manteñen o espazo e o tempo nutre discursos de diversas disciplinas, incluídas aquelas que dan testemuña do paso tempo e mesmo dos espazos pretéritos (Bermejo, 2010), se atendemos á idea do seu vencello a un tempo determinado. Ao subscribirnos á síntese conceptual arredor do espazo-tempo deste autor, convimos en que historicamente as liñas de estudo agrupáronse na aristotélica ou xeocentrista, na newtoniana de carácter absoluto e na relativista.

A partir dos traballos de Einsten prodúcese un cambio na concepción espazo-tempo, poñéndolle fin ao determinismo. O principio de relatividade indícanos que o tempo é unha das dimensións do espazo, polo que as coordenadas nas que se sitúe un observador ofreceranlle diferentes sistemas de observación, mais non un outeiro privilexiado que lle dea maior creto ou preponderancia ao observado:

A teoría da relatividade e a teoría cuántica contribuíron sobradamente a que se inclúa no concepto de espazo o emprazamento do observador ou a operación de medición. O concepto dobre dun espazo-tempo impide calquera anteposición ou subordinación (Waldenfels, 2004, p. 23).

Desde propostas naturalistas, particularmente dende a Ecoloxía Humana, explican o conxunto do sistema ecolóxico que conforman os grupos humanos en interacción co medio, outorgándolle ao espazo relevancia nas interaccións sociais, mais non un papel determinante. Iso, pese a afirmar que a organización dos moradores deixa a súa pegada que, andando o tempo, influirá nos futuros habitantes a través de determinadas "marcas" (Martínez, 2005, p.132).

Demostrouse que, en termos evolutivos, a idades moi temperás precisamos posuír nocións, aínda que sexan rudimentarias, sobre a orientación espazo-temporal. A razón radica na necesidade de que as funcións de conciencia e memoria permanezan en todo momento ao servizo dos mecanismos cognitivos. Os humanos facémonos cos espazos e dotámoslos de significado para, así, construír lugares ou espazos vividos. Na primeira infancia adquírense, paseniñamente, nocións espazo-temporais a través dos contos de tradición oral, dos cantos de berce e da actividade cotiá. Eses son os primeiros referentes espazo-

temporais dos humanos, que se fan máis complexos ao medrar, pasando de espazos definidos a outros de límites difusos, nómades e sedentarios (o bosque, o mar, o deserto), a xeito de líquido amniótico, de acción, transformación, de ocultación ou de visibilización (Eslava, 2005).

Convimos con Vidal e Pol (2005, p. 286) en que desde onde mellor se pode estudar o fluxo de interaccións entre humanos e espazos –xeración de vínculos ou adquisición de elementos de identidade– é desde a “apropiación” dos espazos como corrente de análise. Mais, a deriva da sociedade adultocéntrica, respecto da infancia, fai que o proceso de recoñecemento do espazo se vexa alterado, negándolle a posibilidade de ir ao seu ritmo e a responsabilidade sobre os espazos polos que transitan (CENEAM, 2009). En relación a este aspecto, recollíamos as palabras de Tonucci, sendo unha cuestión de alcance o empobrecemento e as minguantes posibilidades de uso por parte da infancia dos espazos públicos.

A construción simbólica a partir dos espazos prodúcese en función da percepción que se teña deles, sobre o físico, funcionalidade e interaccións simbólicas que nel se produzan. O estudo sobre como se nutren de simbolismo os espazos, por canto incorpora procesos cognitivos, afectivos e de carácter interactivo, é de sumo interese (Vidal e Pol, 2005). Neste punto elabórase o proceso de “apropiación”, inédito ou produto de resignificación, xa que a través da apropiación:

A persoa faise a si mesma mediante as propias accións, nun contexto sociocultural e histórico. Este proceso –próximo ao de socialización–, é tamén o do dominio das significacións do obxecto ou do espazo que é axeitado, independentemente da súa propiedade legal. Non é unha adaptación senón máis ben o dominio dunha aptitude, da capacidade de apropiación. É un fenómeno temporal, o que significa considerar os cambios na persoa ao longo do tempo. Trátase dun proceso dinámico de interacción da persoa co medio (Vidal & Pol, 2005, p. 28).

Nese proceso, achamos que o espazo amósasenos como proxección, mais tamén como envolvente, sobre todo na infancia. A relación entre corpo e espazo é indisoluble debido á percepción intensamente polisensorial do territorio, que atopa nunha determinada cultura (Cabanellas & Eslava, 2005). Esta liña de análise linda coa denominada “acción-transformación” do espazo, a través da intervención. Nas primeiras idades da persoa, é esta a que adquire maior significado, namentres que na senectude é a simbolización (Pol, 1996, 2002). Estes enfoques complementáanse con outro do que se ocupa a Psicoloxía Ambiental, arredor do proceso de identificación. Por último, apuntamos a unha dimensión do espazo como é a “virtual”, que tamén “habitan” nenos e nenas a idades temperás, de crecente relevancia no tema da investigación.

CAPÍTULO 3

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, LECER E INFANCIA EN CLAVE EDUCATIVA

Quedou acreditado que o crecente interese para a investigación educativa do ámbito da ASC e do lecer é merecente de estudo desde diversas perspectivas. Entre eles destacan os enfocados dende a vertente educativa, os tempos sociais e educativos, o estudo dos itinerarios do ocio e o dereito ao ocio (Barriga, 2009; Besnard, 1991; Caballo, 2009; Caballo et al, 2012a; Caballo et al, 2012b; Calvo, 1998; Caride, 1988, 1997, 2005, 2009, 2005a, 2012b, 2005c; Caride, Lorenzo & Rodríguez, 2012; Cuenca, 2002a, 2009, 2010, 2011, 2013; Dávila & Naya, 2006; Figueras, 2008; Gimeno, 2008; Herrera, 2006; Lázaro, Madariaga, Lazcano, & Douistua, 2012; Leyra & Bárcenas, 2014; Monteagudo & Cuenca, 2012; Morán, 2009; Pérez, 2000, 2011; Trilla, 1988, 1999, 2012; Trilla & Novella, 2001, 2011; Úcar 1994, 2011, 2012b).

A educación é un elemento clave como referente da ASC (Caride, 2005a; Úcar, 1994) e o dereito a ela favorece á súa vez outros (Pérez, 2005), polo que contribúe á concreción do dereito ao ocio, descoñecido ou pouco “re-coñecido”. Tradicionalmente foi considerado un aspecto secundario da vida, cargado de connotacións negativas, ao equipararse coa ociosidade (Caride, 2009; Cuenca, 2009; Lázaro et al, 2012). De feito, aínda perdura socialmente esta idea da indolencia, vagancia ou preguiza, xa que “as *boas prácticas* ... aínda van da man dos *contratempos* que tamén o ocio evoca nas nosas sociedades, confundídoos con ociosidade” (Caride, 2012b, p. 309).

Ademais da predilección deste tema para a investigación, existen outros que aumentan progresivamente a súa significación para a comunidade científica, como son os tempos educativos e sociais. A este

respecto, sinala Caride (2012b, p. 309) que “as experiencias de ocio, a súa inscrición nos novos tempos sociais e os riscos que comportan nunha sociedade espacio-temporal transformada, están sendo obxecto dun profundo debate intelectual e social”. Neste sentido, cómpre lembrar que o tempo libre e o de lecer ou ocio, son fenómenos de carácter cultural e longa historia que tamén alcanzan suma relevancia no noso contexto sociocultural. Se reparamos nestes dous ámbitos na sociedade contemporánea, aínda son máis significativos. Achámonos, pois, ante un tempo libre e de lecer que é un “elemento educativo e configurador da identidade” da persoa (Leyra & Bárcenas, 2014, p. 2). Nos parágrafos que seguen ocuparémonos destes aspectos da ASC e do lecer, seguindo a liña apuntada nos capítulos precedentes.

3.1 A ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL E O LECER COMO TEMAS DE INVESTIGACIÓN E ACCIÓN EDUCATIVA

A revisión bibliográfica sobre os tópicos de ASC e lecer como intereses da comunidade científica, en relación á investigación e acción educativa, condúcenos cara a unha dobre vía configuradora de tendencias: a educación como referencia da ASC, no tempo libre e de lecer, e os itinerarios de ocio ou lecer, como obxecto de estudo atractivo para investigadores, investigadoras e profesionais.

3.1.1 A educación no tempo libre e de ocio ou lecer, referente da animación sociocultural

Esta liña de indagación e acción educativa acada, co paso dos anos, grande aceptación científica no contexto académico, pero tamén divulgativo e, por tanto, social. Os primeiros estudos dos usos sociais do tempo datan de principios do século XX, en Francia e Inglaterra, como complementarios da análise das condicións de vida. Rexorde o interese na década dos anos sesenta, revitalizándose logo na Unión Europea dos noventa, tendencia que chegou ata os nosos días (Saralegui, 1997); aí temos o exemplo de *bancos do tempo* en entidades e comunidades locais, con toda a súa potencialidade para a intervención comunitaria (Legarreta, 2014).

Erich Weber, en 1963, contribuíu ao terreo de investigación sobre os usos do tempo a partir do traballo titulado *O problema do tempo libre: estudo antropolóxico e pedagóxico*. Este autor tamén deixou fonda pegada no relativo ao lecer incidindo, entre outras cuestións, no seu carácter compensatorio. A súa influencia foi evidente no contexto europeo, xa que puxo o fundamento dunha nova óptica sobre a educación e os procedementos cos que traballar, incluída a necesidade dunha Pedagogía do tempo libre, que logo avanzaría cara á da Pedagogía do ocio.

No contexto español, cara á década dos anos setenta do pasado século, comeza a preocupación educativa relacionada co tempo libre, dentro da *educación en e para o tempo libre*. Esta preocupación afonda as súas raíces nas ideas e prácticas da Institución Libre de Ensinanza (ILE), que apostaba pola indisociabilidade entre o traballo intelectual e o ocio. Atribúeselle a Giner de los Ríos a iniciativa da primeira colonia escolar de vacacións en 1887, baixo a dirección de Cossío, dende o Museo Pedagógico Nacional (Otero, Navarro & Basanta, 2013, p. 146).

Ao contextualizarmos os antecedentes do tempo libre tamén debemos considerar o proceso histórico recente da ASC no noso contexto, no último cuarto do século XX e en case tres lustros transcorridos do XXI. Na revisión que realiza Catalá (2011), no primeiro período que adxectiva como o do “aire libre”, 1976-1981, identifica o modelo de formación preeminente dos profesionais como de orientación máis pedagóxica. A partir da implantación de estudos de profesionalización e tamén universitarios, no terceiro período ou da ASC, 1985-1992, prodúcese o proceso de subordinación a outros discursos emerxentes, como é o caso da Educación Social (Catalá, 2011, p. 26). Esta evolución posibilitou que a ASC deixara de mirarse no espello da educación escolar e iniciase un camiño de autoafirmación, apoiándose noutros ámbitos da educación.

O tempo como recurso educativo nos procesos de ensino-aprendizaxe na escola é obxecto de preferencia investigadora desde hai décadas, no período democrático do noso contexto socioeducativo, anovada con cada unha das reformas educativas que se foron producindo (Bernal, 2007; Caride 2005b, 2012a, 2012b; Conde, 1999; Feito, 2007; Fernández, 1999, 2001; Fraguela et al, 2011; Gimeno, 2008; Morán & Caride, 2005). Mais, queremos aquí referirnos fundamentalmente ao tempo fóra da escola, ao tempo libre das crianzas, en sentido amplo. Porén, non obviámos a relevancia do papel que xoga a institución escolar, tanto na regulación de tempos da infancia, propios e alleos, como na propia Educación para o lecer.

Tradicionalmente, a educación escolar prevaleceu sobre outros tipos de educación. Non obstante, a hexemonía proxectada no último terzo de século XX viuse cuestionada, desde o que Trilla denomina “aparato escolar”, en diferentes ámbitos. Entre outros, desde a propia ASC, que reivindicou con forza o seu espazo na vertente educativa:

A educación, ou máis explicitamente o aparato escolar, foi considerado certamente como unha instancia de reprodución social e como aparato ideolóxico de estado. Aínda que non é a única función social da educación, a antedita é, polo menos, parcialmente certa. Pero é que se se aplica rigorosamente e ata o

final o paradigma reproductionista, de contribuír a desenvolver tal función é difícil excluír a outras instancias sociais. Seguramente moitas practicas de animación sociocultural, militantes e voluntaristas nunha liña ilusionadamente (e, ás veces, ilusoriamente) transformadora, podería ser tamén pasto das análises da reprodución (Trilla, 1988, pp. 27-28).

A prevalencia foi amparada desde diversos postulados ou emprazamentos antipedagóxicos. Con todo, xa hai anos que se acreditou o carácter educativo da ASC, encadrada nun dos tipos resultantes da división operada na educación: formal, non formal e informal (Trilla, 1988). A partición actualmente revélase restritiva e pouco afortunada. Tamén é certo que a formulación non tiña pretensión de establecer compartimentos estancos para cada unha das *educacións*, senón que se insistía na:

Conveniencia de forzar no posible as interrelacións entre os tres sectores educativos e permeabilizar a fronteira (en gran parte administrativa e burocrática) entre, sobre todo, a educación formal e a non formal... A ASC na súa vertente educativa pertencería xenericamente ao sector non formal, pero proxectándose, polos contextos en que actúa e polas actividades que promove, nos outros sectores (Trilla, 1988, p. 41).

A pesar da expresión do profesor Trilla en descargo da tríade, debemos salientar que tamén fala do deber de proxección a ASC “nos outros sectores”. Como observa o profesor Caride (2005a, p. 76), respecto da vertente educativa da ASC: “resalta o peso da educación nos procesos e as prácticas socioculturais”. Con todo, xa vai para dúas décadas que se apostaba porque a escola incorporase tamén actividades e formas de proceder da ASC, asumindo o profesorado iniciativas relacionadas con actividades de formación, difusión, artísticas e lúdicas, na procura do espazo escolar como universo comunitario (Caride, 1988). Esta cuestión vémosla confirmada tamén en estudos recentes, que sosteñen que:

A escola segue obviando a necesidade de educar para vivir nunha sociedade definida como do lecer ... e abrir as súas instalacións fóra do horario lectivo ... e que poidan ser utilizados pola comunidade na que ese centro educativo se insire (Caballo, 2009, p. 215).

Ademais, esta demanda tamén se manifestou nun dos casos estudados (C2.1), estruturada en tres grandes reclamacións: a apertura dos centros educativos á comunidade, a cesión de instalacións fóra do horario lectivo e a coordinación entre administracións.

Dentro do universo conceptual descrito, outra liña de investigación que concita interese, como sinalamos, é a dos tempos educativos e sociais. Na década dos anos noventa do pasado século XX,

este tema logrou a suficiente significación para a comunidade científica como para consolidarse a partir de numerosas investigacións de carácter teórico e empírico. Son *os tempos* os compoñentes que contextualizan os *acontecementos* da sociedade, tamén da infancia, particularmente significativos en relación á conciliación, aspecto que analizamos brevemente na Tese. Neste sentido, a súa construción é sumamente relevante durante a infancia. Será clave na formación da persoa a relación que estableza co tempo, fundamentalmente co tempo libre, pero sobre todo no tempo de lecer, nos termos establecidos por Cuenca (2013, 2014), quen reivindica unha mirada ampla sobre o propio lecer.

As aprendizaxes respecto do tempo, así como dos seus significados en e para a vida cotiá das persoas, forman parte dun proceso que ten nas pasaxes pola infancia, e desta á adolescencia, algunhas das súas secuencias máis decisivas ... aprendizaxes que non conclúen nunca (Caride, 2012b, p. 307).

O papel protagonista que xogan os tempos escolares na vida da infancia e da súa familia, producen desaxustes e asincronías horarias que inflúen directamente na súa socialización. Nese contexto, os tempos de lecer na infancia “están inscritos na complexidade doutros tempos como os familiares ... entrecruzándose, incorporando novos significados” (Caballo, 2009, p. 197).

Esta atmosfera de desaxustes temporais é consecuencia da emerxente sociedade contemporánea, sumamente complexa e cambiante, líquida (Bauman, 2003, 2004, 2006, 2007), da incerteza (Morán, 2009); por iso se di que, estamos ante tempos líquidos. Á diferenza da primeira sociedade moderna, a actual incita aos seus membros ao consumo de produtos, pero tamén de tempos, e case lles impón a obriga de ter capacidade e vontade para consumir. A súa organización social responde ao que se denomina *modernidade líquida*, caracterizada pola permanente provisionalidade das súas estruturas; nela aniña o concepto de *ocio líquido*. Este lecer é considerado como a *experiencia tipo* do ser humano, “situación radicalmente nova ... que trae consigo oportunidades e problemas tamén inéditos” (Cuenca Amigo, 2008, pp. 40-41). Para a materia que nos ocupa, a sociedade da modernidade líquida vén significar que é favorecedora da busca de experiencias-vivencias por parte da persoa, idea novidosa hai un século, mais plenamente asentada na actualidade (Cuenca Amigo, 2008, 2012).

Como se suxería anteriormente, o tempo é un produto social, resultado das interaccións que estruturan a vida social situándonos aos suxeitos, permanentemente, ante a dicotomía da medición cuantitativa fronte á cualitativa, e viceversa (Berriain, 1997). Co poder regulador que posúe a súa ordenación, “non é doado imaxinar a construción das realidades sociais sen recorrer ás múltiples dimensións nas que se concreta o tempo, concibido de diferentes maneiras... en diferentes contextos e momentos vitais” (Caride, 2009, pp. 154-155).

Actualmente asumimos que o uso do tempo, a súa xestión, é un dereito das persoas para mellorar a súa calidade de vida, o seu benestar (Torns, Borrás, Moreno & Recio, 2006). Falamos ata aquí do construto tempo, en continua revisión, pero tamén implicitamente de: repouso, aceleración-desaceleración, usos, tempo libre e tempo de ocio, conciliación, tempo educativo e tempo baldío, tempo social-universal ou tempo persoal-individual. Mais, as referencias ao tempo ou aos tempos fixémoslas de maneira bastante abstracta, a pesar de que as diferenzas entre persoas son substanciais por razón de xénero, lugar de residencia, idade ou poder adquisitivo; por iso sería máis axeitado falarmos de tempos e circunstancias, tamén na infancia.

Nunha situación coma esta, de fragmentación de tempos (Montaner & Muxí, 2011), espazos (Montaner & Muxí, 2011; Caride, 2012) ou da súa variabilidade e multiplicidade (Caride, 2009, p. 159), tamén na infancia (Morán, 2009), prodúcense estilos de vida segmentados (San Salvador, 2009, p. 32). Debemos conxugar un tempo persoal e outro social, ademais do laboral e familiar, exercendo a liberdade no plano individual e no colectivo (Aymerich, Grisolia, & Querol, 2006), atendendo ao devandito proceso fragmentario. A este respecto, o tempo escolar e social da infancia está, como se dixo, entrecruzado con outros como os familiares, sobre o que falaremos máis adiante. Por iso, tamén temos que considerar o tempo dos proxenitores, que seguen a presentar asincronía por razón de xénero, porque as mulleres dedican de maneira significativa máis tempo á educación e coidado da propia infancia (Royo, 2011).

Os profundos cambios sociais aceleraron o tempo, arrastrando tamén con el ao espazo, comprimíndoo. Así, “vivimos espazos” impensables fai unhas décadas, grazas á tecnoloxía que facilita o transporte físico e tamén o virtual. Este último tipo posibilita o establecemento de novas formas de interacción, rápidas, virtuais, cambiantes, escasamente reflexionadas e, por tanto, constitúen novas formas de vivir o tempo, sobre todo, o tempo libre. Somos constantemente transportados, en sentido real, pero tamén no figurado (internet, tv, telefonía móbil) a espazos distantes física e culturalmente. “A accesibilidade, a comunicabilidade, a mobilidade persoal son demandas coas que convivimos de maneira cotiá nas nosas cidades” (San Salvador, 2009, p. 34); deste xeito, frecuentamos doadamente espazos alleos, social e culturalmente. Este é un fenómeno máis urbano que rural, pero o modelo ou estilo de vida da urbe está penetrando con intensidade no rural, feito ao que aludiremos no capítulo 5 cando analicemos o macrocontexto no que se insire esta Tese.

A aceleración do tempo condiciona tamén ao ocio como fenómeno social e este participa, á súa vez, daquela. Afirmar Beriain (2009, p. 48): “a xestación dunha nova forma de escravización moderna maniféstase inexorablemente na ditadura da prisa”. Estes cambios podemos percibilos nas oportunidades

ou *escravitudes* que nos proporciona a tecnoloxía para estar permanentemente conectados, localizables e dispoñibles. Corremos o risco, como sociedade, de acelerar excesivamente os tempos da infancia. Dada a relevancia que para os sectores da adolescencia e xuventude está a alcanzar o ocio dixital, particularmente non relativo ás redes sociais, que provoca a aparición de novos ocios, difíciles de xestionar por déficit educacional (Caballo, 2015; Viñals, 2013) e que, como consecuencia disto, tórnanse negativos en elevada porcentaxe. Por iso, tamén se precisa educar no ocio dixital para producir un transvase das prácticas de “lecer casual” cara á outras de “lecer serio”, tomando como referencia o modelo de Stebbins (2004, 2012), conceptos aos que nos referimos máis adiante.

Os novos comportamentos relacionados coas tecnoloxías, entre outros, insírense no que se deu en denominar sociedade en rede ou sociedade-rede (Caballo et al, 2012a; Caballo, 2015; Castells, 2006, 2008; Vázquez, 2003), pero tamén é adxectivada como da información, do coñecemento, apresurada ou, como se dixo, nos termos formulados por Bauman, líquida (Caballo, 2009). No mundo adulto, aínda que existe unha fenda dixital, o proceso de aceleración xa está instalado nos estilos de vida dunha grande porcentaxe da poboación, agás na terceira idade, cun vencello estreito co consumo. O *presentismo* guía a vida na nosa sociedade, produto ou resultado da aceleración social do tempo, pero ademais a *compresión* ou aniquilación do espazo polo tempo, a contracción do presente e o incremento do desacougo ou ansiedade nas persoas, son manifestacións inequívocas dos acelerados ritmos aos que nos vemos sometidos (Beriain, 2008, 2012). Como afirma este profesor:

Para que algo funcione hai que combinar momentos de rapidez con outros de espera paciente, de feito, isto é o que proporcionou o ritmo ao tempo social ... mais existen límites naturais e antropolóxicos ao incremento da velocidade (Beriain 2009, p. 52).

Dende diversos postulados afirmase que, nas sociedades emerxentes, o tempo desprázase desde o social cara ao persoal (San Salvador, 2000, 2009) ou, se se quere, do universal cara ao individual. Aínda que o fenómeno se describa como oscilatorio, prevalece o devandito desprazamento. No momento actual, de profunda crise económica e social, é arriscado afirmar que o citado movemento pendular se segue producindo nos termos expresados. De feito, inclinámonos por unha coexistencia de dobre tendencia de fenómenos na que colidan intereses: o das familias co tempo totalmente ocupado en tarefas laborais –sempre que dispoñan de emprego– e o da reclamación social de gozo do tempo libre, non tanto do lecer, como elemento clave de calidade de vida.

No proceso de intereses sociais enfrontados, constátase que o tempo de ocio das persoas adultas está mingando (Setién, 2006, pp. 206-201), feito acontecido xa desde antes da eclosión da crise económica.

Isto indícanos que camiñamos na dirección contraria ás tendencias que se prevían hai dúas décadas nun informe da Unión Europea (1994), feito que menciona Cuenca (2002a) no ecuador do proceso descrito. No decurso da actual crise, cansamos de escoitar que os procesos socioeconómicos son cíclicos. Desde esta óptica, e extrapolando o argumento ao campo estritamente social, estaríamos actualmente nunha dobre desaceleración social, producida por:

- A recesión económica, coa desestabilización dos suxeitos como consecuencia do paro, baixada de salarios, non poder facer fronte a necesidades básicas e da redución de prestacións educativas, sanitarias, de ocio etc.
- Os movementos contra a aceleración social, ideolóxicos ou doutra índole (Berriain, 2009, p. 53), aos que xa aludimos no capítulo 2 –“slow education”, “cittàslow” etc–.

Afondando un pouco máis na análise dos tempos educativos e sociais, hai que poñer de relevo que cómpre avanzar na superación do modelo de conciliación de tempos familiares e laborais, particularmente desde o punto de vista educativo e dos coidados da infancia, sen esquecermonos doutros aspectos da xestión cotiá da vida. É obvio que sempre será necesario conciliar os diferentes ámbitos nos que se desenvolve a persoa, pero a cuestión, a interrogante é saber quen e en compañía de quen conciliar. En realidade non é o grande obxectivo, senón a corresponsabilidade social na educación e coidado da infancia, no máis amplo sentido (Caballo et al, 2012b), competencia do conxunto da sociedade. Aí é onde as diferentes administracións deberían enfocar as políticas públicas e, por tanto, transcender o modelo de conciliación *familiar* e laboral, se realmente queremos construír unha sociedade onde exista a equidade, tema que tamén lle atinxe á nosa contorna sociopolítica e da que hai exemplos clarificadores (Legarreta, 2014).

O modelo citado é duramente criticado desde algunhas posicións, ao afirmar que nunha porcentaxe moi elevada a conciliación de tempos cae do lado feminino das familias, adxectivándoa por esa razón como “mentira” (Benítez & Aguilar, 2013, pp. 390-395), sen entrarmos a valorar a esfera da corresponsabilidade. Esta asimetría segue constatándose en diversos estudos, non só na nosa contorna máis próxima, senón que é compartido con outras sociedades occidentais, aínda que as mudanzas se están producindo paseniño (Royo, 2011).

A teor das liñas de investigación desenvolvidas desde diferentes disciplinas, en relación a estas cuestións, como a Socioloxía, Pedagogía, Psicoloxía, Filosofía ou Antropoloxía, por citar algunhas das máis relevantes, a sociedade enfróntase a varios retos, que ata o de agora só se suxeriron:

1. En primerio lugar, a xestión dos tempos educativos e sociais da infancia, pero tamén os dos seus proxenitores porque, se as condicións laborais seguen a deteriorarse ao ritmo do último lustro, albíscase un futuro social inmediato pouco propicio para dispoñer de tempo libre e dedicalo ao ocio. Nese escenario, as familias que teñan a sorte de ter traballo non terán tempo e, se teñen tempo, non terán traballo.

Con demasiada frecuencia é o abuso do traballo o que non permite traducir a capacidade adquisitiva en actividades de ocio, ou no predominio nestas das que teñen un carácter pasivo... nas nosas sociedades existen serias dificultades para conciliar a calidade de vida co nivel de vida, nunha ou outra dirección (Caride, 2012b, p. 307).

Intuímos que o siloxismo empregado é a expresión dunha política social que produce a mingua da presenza das mulleres no eido laboral, fundamentalmente privado, desandando o escaso camiño da igualdade que socialmente temos percorrido (Águila, 2007, pp. 55-57). Este camiño, provocador de asimetrías por razóns de xénero, parece que ten a súa orixe en idades ben temperás. Puidera considerarse que é o mundo adulto, particularmente o ámbito laboral, o que crea a desigualdade ou asimetría, cando realmente é quen a perpetúa. A isto volveremos cara ao final do capítulo cando analicemos as variables que contribuíron á mellora da percepción social do lecer.

2. Como segundo reto sinalamos a necesidade de ofertar actividades de calidade para a infancia no seu tempo libre, desvencelladas do “aparato escolar”, se se nos permite usar a expresión de Trilla (1988). O reto será avanzar sen a forte influencia exercida pola institución no tempo alleo a ela (Gimeno, 2008), incluído o que Morán e Caride (2005, p. 65) denominan “peri-escolar”, comentado xa no capítulo 2. Como nos di Morán, a propósito dos tempos sociais da infancia e das familias:

É evidente que o tempo escolar é cuantitativa e cualitativamente o máis relevante ... polos logros e acreditacións que permite obter... e porque unha parte moi considerable da vida dos pequenos e as súas familias se consagra aos seus requirimentos e esixencias (Morán, 2009, p. 190).

O avance provirá da convicción de que o tempo libre non é subalterno do ocupado –académico, laboral–. De xeito simultáneo, será preciso avanzar sen a predominancia do espectáculo como oferta de iniciativas dirixidas á infancia, cuestión que analizaremos no capítulo 6.

3. En terceiro lugar, o proceso histórico polo que transitou a ASC nos últimos vintecinco anos confírmanos a existencia do reto de poñer aínda maior énfase no papel educativo das iniciativas no tempo libre e de lecer. A educación debe ser unha referencia explícita, porque o modelo escolar tradicional, aplicado en exclusiva para a formación da persoa, está superado. Isto non exclúe ao contexto escolar como escenario e tempo propicios para contribuír á formación para o lecer (Sarrate, 2008). De feito, á institución escolar recoñéceselle o seu papel noutras latitudes (Sivan, 1996), pero tamén no noso segue considerada como “o escenario aínda privilexiado, o principal mediador” (Fernández, 2013, p. 163).

Coñecemos o rol que xogan as tecnoloxías tanto na formación virtual regrada coma nestoutra que analizamos. Sobre este asunto, Fernández (2013, p. 154) afirma que se está producindo unha “deslocalización dos procesos de educación e ensinanza”. Este proceso arrancou co uso masivo dos dispositivos analóxicos e actualmente válese dos soportes móbiles, nos seus máis variados formatos. Desta forma, accédese ao inxente coñecemento dispoñible en calquera lugar e a calquera hora, facilitado polo uso de aparellos de facturas volumétricas cada vez máis reducidas, para o que se precisa, á súa vez, espazos cada vez máis pequenos:

Ao deslocalizarse a educación, deixa de ser condición de sinerxías e economías de escala o ensino simultáneo, ese invento “contra natura” do século XIX. Non só é posible desenvolver actividades de aprendizaxe autónoma en calquera momento, dado que a infraestrutura se leva facilmente encima, senón que, así mesmo, a maior parte das actividades de aprendizaxe (do alumno) e boa parte das de ensino (do profesor) que son parte da educación formal poden tamén descompoñerse para logo secuenciarse de calquera xeito, salvo as inevitables dependencias de camiño, sen estar suxeitas xa aos horarios nin dos calendarios nin escolares, nin da dispoñibilidade de espazos comúns, nin á accesibilidade inmediata da outra parte (docente ou discente) (Fernández, 2013, p. 154).

En relación a esta cuestión, é pertinente deixarmos claro que a formación virtual non é unha opción válida para as idades máis temperás da primeira infancia, máis si para as superiores. O tempo libre e de lecer, en espazos escolares ou nos alleos á escola, obterá novos ámbitos sociais nos próximos anos e aínda máis recoñecemento do que ten na actualidade.

Retomamos o comezo deste subapartado para pechalo, insistindo na necesidade de tomar o tempo coma un recurso educativo, nas iniciativas de educación no tempo libre e de lecer, e non só na escola. Para rematar, destacamos un bo exemplo dos intereses de investigación

sobre os tempos, en contexto urbano e desde a administración local. Achámolo no traballo e na publicación de estudos monográficos desenvolvidos desde hai anos polo Concello de Barcelona, a través do “programa Nous usos socials del temps”.

3.1.2 Os itinerarios de ocio ou lecer

O segundo grupo de traballos obxecto de revisión sobre a investigación e actuación educativa dos últimos anos, versa sobre os *itinerarios de ocio ou de lecer*. En palabras de Monteagudo e Cuenca (2012), forman parte dos novos temas de investigación asociados aos Estudos de Lecer que están abrindo novos camiños de indagación. Ocúpanse do ocio ao longo do ciclo vital, dentro dos diferentes estilos de vida que practican as persoas, de maneira que constitúen ferramentas válidas para o estudo lonxitudinal ao longo da vida dunha persoa; en consecuencia, existen tantos estilos de ocio como persoas. Non reparamos agora noutras variables determinantes en relación ao ocio –sexo, cultura, relixión–, porque abordamos sucintamente algunhas máis adiante.

Cando falamos de itinerario de lecer, estamos a referirnos a un proceso, ao dinamismo do ocio e á traxectoria que desenvolve a persoa, outorgándolle significado a cada unha das fases polas que transita: comezo; desenvolvemento –incluíndo a continuidade–, abandono temporal ou substitución; e a resolución ou remate (Monteagudo & Cuenca, 2012; Monteagudo, Cuenca Amigo, Bayón & Kleiber, 2013). Neste sentido, dise:

Ao asumir o carácter procesual do lecer a partir dunha abordaxe do ciclo de vida, tórnase necesaria a observación e a integración de diversos comportamentos de lecer dun individuo cunha abordaxe holística, capaz de fornecer unha visión xeral da traxectoria do lecer dunha persoa. A partir desta perspectiva, o concepto de itinerario de lecer é especialmente innovador e valioso ao permitir a explicación de como son construídas as historias de lecer a partir das decisións que as persoas toman en cada momento do ciclo de vida e as experiencias que estas promoven (Monteagudo et al, 2013, p. 163).

Un dos debates máis vivos e apaixonantes, con respecto aos itinerarios de ocio sobre o que se investiga nos últimos anos, xorde da súa consideración como resultado e reflexo dos cambios producidos nas diferentes etapas e facetas da vida da persoa, xa que o ocio adáptase aos cambios e, ao tempo, contribúe a producilos (Kleiber, 1999). O lecer non xoga o mesmo rol en cada unha das etapas do ciclo vital, senón que se adapta a elas, así como á variabilidade das persoas. Para determinadas correntes de estudo, este enfoque de análise desde a óptica do ciclo vital, non cuestiona as observacións realizadas

con base noutras especialidades como é a Psicoloxía do Desenvolvemento, por exemplo. Deste xeito, algúns postulados teóricos sosteñen que se establecen con predominancia *patróns de ocio*, cuestión que dende outras posicións negan, ao considerar que o desenvolvemento evolutivo é o que “direcciona” ao ocio nun sentido ou noutro. Sobre este tema engadiremos máis adiante algún apuntamento.

Se nos atemos aos paradigmas dominantes de clasificación do lecer, os que consideran que se establecen patróns e os que cren que o desenvolvemento evolutivo é quen condiciona a predominancia de tipos e estilos de lecer que practica unha persoa, observamos que se despraza cara á consideración de dúas variables:

Determinar as diferentes maneiras e graos de vivir e sentir o ocio: o nivel de compromiso e o grado de implicación co ocio practicado. É dicir, en función da implicación e o compromiso coa práctica de ocio en cuestión, que tenderá a ser máis satisfactoria que outra (Viñals, 2013, p.156).

A Educación para o Ocio, considerando a (auto)construción de itinerarios de lecer para as persoas, conleva a formación para afastarse do dirixido ao entretemento rápido, irreflexivo, no sentido de lecer casual do que nos fala Stebbins (2012, 2014). Procúrase, desta maneira, o acceso a experiencias que posibiliten procesos de mellora e crecemento persoal.

Dúas teorías rivalizan na análise da traxectoria do ciclo vital en relación ao ocio. Namentres a *Teoría da desvinculación* sostén que co aumento da idade diminúe a participación en actividades de lecer levando á persoa a un progresivo illamento, a *Teoría da activación* defende que o benestar psicolóxico está directamente relacionado coa cantidade de actividades nas que estea implicado. Diversas liñas de investigación intentan demostrar a correlación existente nos asertos desta última teoría sen que, polo de agora, se teñan ofrecido resultados concluíntes. Desde o construtivismo, tézase coa Teoría da Continuidade, con achegas que manifestan que a continuidade prevalece na configuración dun itinerario de ocio ao longo da vida. Por tanto, estudando a traxectoria de ocio dunha persoa podemos predicir o seu itinerario futuro (Monteagudo & Cuenca, 2012).

O percorrido histórico-conceptual polo que transitou o lecer até a actualidade vai das prácticas de lecer ao autotélico e humanista, até chegar á formulación da concepción máis recente, o *lecer valioso* (Cuenca, 2014). Neste sentido, a vivencia experiencial do lecer ou ocio valioso precisa da consciencia da súa existencia. Estamos deste xeito ante unha mutación conceptual, que nos sitúa ante un novo paradigma, máis perceptible no que vai de século XXI, pero que ten a súa xénese na década dos pasados anos

oitenta. Referímonos ao lecer experiencial ou lecer como experiencia (Cuenca & Goytia, 2012; Cuenca Amigo, 2012), que usamos como sinónimo de “vivencia”, aínda que nunha primeira fase operaba como antónimo, ao ser tomado do contexto xermano. O concepto parte do presuposto teórico de que “o gozo do ocio axuda a satisfacer as necesidades psicolóxicas básicas” e, por tanto, contribúe á mellora da saúde física e mental (Cuenca & Goytia, 2012, p. 266). Estes mesmos autores indican cal foi o proceso:

Comeza o desenvolvemento de teorías encamiñadas a potenciar a vivencia de experiencias e aparece o debate sobre a idea do “verdadeiro” lecer e a autenticidade fronte ao lecer consumista, frívolo e trivial. Así, os Estudos de Lecer propoñen que as experiencias de lecer “verdadeiras” deben ter unha serie de calidades (Cuenca & Goytia, 2012, p. 268).

Este grande enfoque de investigación posúe ramificacións ou liñas sumamente suxestivas, tales como traballos de fundamentación arredor do significado da expresión *experiencia de lecer*, investigación sobre as motivacións que guían a persoa para experimentar actividades de lecer ou a análise e estudo dos diferentes niveis de experiencia. Para a vivencia deste tipo de ocio experiencial, a persoa debe ser activa e, ao igual ca noutros casos, require de formación e amplitude de miras para subtraerse á corrente social que nos arrastra cara a un ocio pasivo.

Diversas son as distincións que se realizan dende correntes e autores, pero aquí só nos referiremos ao *lecer casual* e ao *lecer substancial* (Cuenca, 2004, p.47) e nos termos en que sinala Stebbins (2004, 2012, 2014) de *lecer casual* e *lecer serio*. Esta distinción constitúe outra liña de estudo sobre a que existe concordancia e interese por parte da comunidade investigadora nos últimos anos, pero tamén debate científico. Indicamos con brevidade algunha precisión sobre os conceptos aos que alude o autor norteamericano, considerado o lecer como práctica sistemática. Stebbins clasifica o lecer en serio, casual ou baseado en proxectos. Centramos o noso interese no primeiro deles, o lecer ou ocio serio, aquel ao que se deben dedicar entidades como as estudadas nesta Tese. Cando menos, serán as institucións públicas, pero tamén as de carácter privado sen ánimo de lucro, as que teñan este referente ou obxectivo. Este tipo de lecer constitúe, segundo o autor citado:

A práctica sistemática dunha actividade “amateur”, de voluntariado o un “hobby”, suficientemente substancial, interesante e plena como para que o participante atope aí un itinerario (de ocio), centrado en adquirir e expresar a combinación de habilidades, coñecementos e experiencia específicos da actividade (Stebbins, 2012, p. 294).

Este profesor outórgalle ao lecer serio seis características e calidades: perseveranza, vía ou carreira de lecer, esforzo persoal baseado no coñecemento, beneficios persoais e sociais obtidos -como pode ser a autorrealización-, un “ethos” ou espazo social específico e a forte identificación coas actividades desenvolvidas. Incidindo na análise, observamos que este autor, en diversas publicacións, sostén que certas actividades laborais tamén pode constituír unha fonte de ocio, sempre e cando sexan algo agradable para a persoa. Poñamos como exemplo un neno ao que lle gusta moito a música, á que lle dedica varias horas semanais de estudo nun conservatorio. Ou unha mecánica que goza traballando no seu oficio porque lle gusta moito o mundo do motor. Este tipo de entrega sitúase entre a “obriga no tempo laboral” do segundo caso –disciplina esixente, horarios, espazos– e o “hobby” ou actividade no “tempo de lecer” do primeiro, pero as dúas igualmente satisfactorias para quen as practica. Stebbins (2014) manifesta que estas dúas vertentes, a do lecer e a do traballo, non son ou non teñen porque ser antagónicas.

A idea expresada fai referencia ao traballo vocacional ou “occupational devotion”, afirmando que as persoas que se apaixonan por determinado tipo de traballo, tamén amosan afervoramento ou paixón ante determinadas actividades de ocio serio.

3.2 EDUCAR PARA E NOS TEMPOS DE OCIO: ENTRE A SÚA NECESIDADE E A CONCRECIÓN DUN DEREITO

Neste apartado revisamos a necesidade de educar para e nos tempos de ocio, ademais de como se concreta na normativa vixente. Para iso facemos unha breve recapitulación histórica e apuntamos algunhas das liñas de investigación máis relevantes dos últimos anos.

O contexto sociopolítico xerado desde o final da ditadura favoreceu a eclosión de innumerables iniciativas de lecer educativo, amparadas pola Constitución española de 1978, ata chegar a unha incorporación xeneralizada da oferta de actividades de ocio por parte da Administración. A aprobación da Lei 7/1985, de 2 de abril, reguladora das bases de réxime local actuou como un punto de inflexión clave deste proceso. Até daquela as actividades xeradas desde a iniciativa social, como afirma Armengol (2012, p. 47), “eran claramente educativas e, a miúdo, explicitamente formadoras nunhas determinadas dimensións e valores”. Nunha primeira lectura, o proceso de incorporación de prácticas de ocio realizadas desde a Administración foi positivo. Mais, como elemento negativo está a descapitalización de persoal do tecido asociativo, xerado por mor dos transvasamento de dirixentes cara á política e a propia Administración, freando bruscamente o dinamismo que mantiña aquel.

Os discursos dos que actualmente se vale a educación no tempo de lecer están nucleados arredor de diferentes ámbitos: o metodolóxico; o de lexitimación e contextualización; o ideolóxico; e os de lexitimación conceptual e académica (Trilla, 2012). Detémonos brevemente nos dous últimos, xa que a investigación e acción neste campo débese formular, cando menos, unha interrogante: que persoa queremos formar? As organizacións do ámbito socioeducativo manifestan, maioritariamente, trazos ideolóxicos explícitos sobre crenzas relixiosas, pero non expresan adscrición política, aínda que existan “tendencias”. Nos últimos tempos apúntase á necesidade de traballar unha liña de investigación apenas explorada neste sentido, para “dispoñer dunha análise de contido exhaustivo e polo miúdo destes discursos” (Trilla, 2012, p. 39).

En canto á lexitimación conceptual e académica, constitúe a cerna do quefacer sociocultural, aínda que, como afirma Trilla, teña unha incidencia limitada na realidade da praxe do sector, pouco permeable á incorporación de saberes académicos que fundamenten o seu quefacer. A lexitimidade da acción educativa no tempo do lecer radica neste discurso, favorecendo a necesidade de profundar máis na cuestión.

3.2.1 A necesidade de educar para e nos tempos de ocio

No capítulo anterior analizamos sucintamente a normativa que desenvolve os dereitos da infancia, particularmente a que lle dá cobertura legal á satisfacción das necesidades fundamentais. Retomamos agora este tema da man de Ochaita e Espinosa (2012), entre outros estudosos, para complementarmos esta análise.

Nas normas máis relevantes prevalece, entre outros, o dereito á educación, ao que fixemos referencia en varias pasaxes desta Tese; como indicamos, é un dereito clave porque fai posible outros, permitíndolle ao suxeito desenvolver toda a súa potencialidade (Pérez, 2005).

Na Convención de 1989 figura recollido explicitamente o dereito de nenos e nenas ao xogo, a actividades recreativas, ao asueto e á vida cultural. Recentemente, a ONU (2013) aclarou o sentido destes dereitos a través da Observación xeral número 17, do Comité de Dereitos do Neno, co obxectivo de fixar pautas de interpretación e avanzar no seu cumprimento. Semella que o tratamento e alcance destes dereitos son considerados coa mesma relevancia que outros; mais, organismos como UNICEF non lle prestaron ata o de agora a atención que cumpría, dado que historicamente nos seus informes predomina o tratamento proteccionista da infancia (Dávila, Naya & Altuna, 2015).

As razóns que xustifican o desenvolvemento da Pedagogía do Lecer e, por tanto, a Educación para o Lecer, son diversas, entre as que se sinalan as sociais, psicolóxicas, culturais ou terapéuticas (Cuenca, 2002a). Evidencian que non todas as persoas se poden asegurar as condicións para desenvolver un lecer de calidade. A Educación do Lecer forma parte do proceso de socialización da persoa no seu contexto, de maneira que estimula o desenvolvemento dos valores, pero tamén de destrezas e coñecementos (Cuenca, 2002a, p. 165; Sivan, 2002, p. 57). En síntese, a Educación do Lecer:

Ten que ver co desenvolvemento de coñecementos desinteresados, accións gratificantes, coa revalorización do cotián e o extraordinario, coa vivencia creativa do tempo, a liberdade, a participación, a solidariedade e a comunicación (Cuenca, 2002b, p. 26).

Tamén coexisten outras razóns de tipo pragmático que explican a necesidade do estudo do lecer, porque, como consecuencia da era industrial, aumentou en cantidade e usos, pero tamén en accesibilidade, grazas a súa democratización, tal e como defendía Cuenca (2002a, pp. 149-150) hai máis dunha década. É dicir, o aumento do tempo libre e o incremento das persoas que teñen acceso a el xustifican a necesidade dunha educación para o lecer:

O lecer xa non é un reduto da elite, senón que se converteu nun ben do consumo de masas. Baixo esta tese, o lecer é unha fonte de igualdade e de nivelación das diferenzas sociais, un factor que favorece a equidade. Non obstante, os datos de numerosos estudos empíricos revelan que as prácticas de lecer reproducen non só as diferenzas de clase, senón tamén de xénero e de etnia ... esa democratización é falaz na medida en que son moitos os que quedan excluídos desa posibilidade e outros tantos os que hipotecan os seus recursos para acceder ao lecer (Águila, 2007, p. 52).

Outro enfoque da educación para os tempos de lecer, inserido no estudo dos tempos no ocio, é o que toma como referencia a tríade de tipoloxías proposta por Stebbins. Lembremos que este diferencia entre o lecer casual, o substancial e por proxectos. Esta perspectiva está en relación á cantidade promediada de tempos que as diferentes categorías de persoas asignan a actividades concretas, expresadas como “patróns de usos do tempo”, ademais do dedicado tipicamente a actividades de ocio e traballo (2012, pp. 298-299).

En relación co que se vén dicindo, diversas investigacións sosteñen que os itinerarios de ocio deberían iniciarse na infancia e estenderse ata as últimas etapas da vida. Sobre todo, se se quere potenciar o valor do ocio como factor de desenvolvemento da persoa ao longo da vida (Cuenca, 2013). Deste xeito,

supéranse os postulados das correntes teóricas que focalizaban o estudo e contribucións do ocio ao desenvolvemento humano cinguíndose exclusivamente ás etapas da infancia e xuventude (Monteagudo & Cuenca, 2012).

A educación para e nos tempos de ocio proporciónalle ao suxeito prácticas que, nun futuro —e, obviamente, tamén no presente—, contribuirán a que sexa mellor persoa, aínda que non teña consciencia do proceso. A este respecto, Novella et al. (2013) investigaron sobre os efectos diferidos da participación na infancia en actividades de diferentes ámbitos educativos, entre outros, o da educación no tempo libre. Aínda que prevalecera e siga prevalecendo a opción da Educación do Lecer no período pre e escolar, que podemos interpretar como a etapa da infancia e tamén incluír a preadolescencia, é relevante polo potencial que adquire para a persoa, e non só pola atracción que posúe para crianzas e familias (Kleiber, 2002, p. 70).

O estudo de Novella et al. (2013) achega datos sobre as crianzas que experimentan actividades participativas na infancia, que configuran un concepto próximo ao de cidadanía participativa, crítica e comprometida. Namentres, aquelas que non participan achéganse a unha concepción de cidadanía responsable e disciplinada. Non obstante, din que non hai unha única forma de ser cidadán ou cidadá. Deste xeito, como afirman Monteagudo et al. (2013, pp. 164-165), se unha porcentaxe significativa das actividades que constitúen os patróns de ocio dunha persoa adulta teñen a súa orixe na infancia, as implicacións, “desde o punto de vista da política, xestión e intervención educativa en materia de lecer” son reveladoras.

En todo caso, a aprendizaxe do lecer está estreitamente vencellada ao mundo circundante da persoa (Cuenca, 2013, p. 14) e coas súas motivacións vitais. Neste contexto, a vivencia plena do ocio coa persoa como referencia, protagonista ou axente da súa propia traxectoria vital, sen menoscabo do carácter social do lecer (Cuenca & Goytia, 2012, p. 270), require, como xa se dixo, de formación nos termos en que establecen Cuenca (2002a, p. 153; 2009, p. 15), Kleiber (2002, pp. 72-74) ou Sivan (2002, p. 58). Ao afondarmos nesta cuestión, advertimos que, en xeral, as carencias no campo educativo son evidentes:

Nunha sociedade globalizada, chea de estímulos para o tempo de ocio, a educación no tempo libre devén un pilar fundamental nos procesos educativos e de crecemento persoal e social. Moitas veces, os educadores e educadoras, incluso sen ter plena conciencia do fenómeno, representan un papel de referencia para os nenos e nenas que perciben aos seus monitores como un modelo de persoa. Este fenómeno intensifícase moito máis nos períodos de adolescencia (Barceló, 2012, p. 92).

Para cubrir a necesidade de *alfabetización* no lecer, é sabido que se obteñen os mellores resultados na infancia e xuventude, se atendemos á citada configuración de *patróns de ocio*, de aí que se faga necesario prestar atención ao ámbito formativo destes dous sectores sociais.

En resumo, estamos a falar de educar para exercer o dereito á cidadanía, estruturada esta en diferentes planos e contextos: a urbe, a escola, a familia (Morán, 2007). Así, pois, a Educación para o Lecer debe ocuparse de formar nas destrezas necesarias para os novos ocios -estilos- como o sinalado por Viñals (2013), ao igual que para determinadas aprendizaxes que actualmente xa teñen a consideración de lecer (Cuenca, 2002a). Como afirma Caballo (2015, p. 21), estamos ante:

Ocios que eclosionan, en xeral, desde unha inexistente ou moi deficiente educación do ocio na etapa da infancia, que necesita dunha aposta moito máis decidida por parte das administracións públicas, dos centros educativos, do movemento asociativo, das familias e das comunidades das que forman parte.

Finalmente, cómpre un apuntamento sobre as actividades para o lecer na infancia que desenvolven as entidades estudadas nesta Tese. Como veremos no capítulo 6, onde describimos iniciativas e analizamos o proceder das institucións en diversos ámbitos, a maior parte delas responden a unha das tendencias que Armengol (2012, p. 65) denomina “movementos educativos e asociacionismo educativo no tempo libre ... que non adoitan xerar implicación nin dinámicas participativas...”, aínda que teñen valor de seu.

3.2.2 A concreción do dereito a educar para e nos tempos de ocio

Ao tomarmos unha perspectiva histórica queda claro que o dereito ao ocio non é unha reivindicación recente. As orixes máis evidentes retrotraense, cando menos, a finais do século XIX, coa publicación de *An apology for idlers* (apoloxía ou desculpa de ociosos ou lacazáns), do escritor escocés Stevenson, en 1876. Uns anos máis tarde, en 1880, encétase unha grande polémica coa obra *Derecho a la pereza*, de Lafargue (2011), obxecto de duros ataques, polo ton e a forma usados. Medio século despois, en 1932, dáse a coñecer *El elogio de la ociosidad*, obra de Rusell (2000). Para este autor, a educación e a evolución da civilización contribúen á mellora do uso do tempo libre. O filósofo inglés distingue entre a ociosidade negativa e a positiva. A esta última é a que se refire Cuenca (2009) cando utiliza o vocábulo ociosidade. As reclamacións do século XIX e os contextos sociopolíticos nos que se produciron, pero tamén as formas, pouco teñen que ver coas contemporáneas; perseguían denunciar, desde a órbita marxista ou anticapitalista, as pésimas condicións laborais da época e a necesidade de dispoñer de tempo libre. Logo, case enfiado o derradeiro terzo do século XX, na década dos anos sesenta abriuse

outra importante polémica sobre a afirmación do sociólogo marxista Gianni Toti (1975, p. 45) en relación a esta cuestión, quen sostíña que “o tempo é máis cós cartos, vale máis”.

A partir da citada década, multiplícanse os estudos e investigacións científicas arredor deste tema que, na actualidade, xa se incorpora en moitas enquisas de carácter estatístico sobre hábitos de comportamentos, consumo ou estilos de vida, incluído o relacionado cos tempos de ocio que realizan diversas institucións (INE, Eustat, Eurostat, Instituto de la Mujer etc).

Unha vez realizada esta breve recapitulación histórica sobre a demanda e o recoñecemento do lecer coma un dereito, faremos unha incursión nos tempos pretéritos máis recentes, na procura das súas orixes. Desta maneira, o dereito ao ocio ou lecer afonda as súas raíces na Declaración dos dereitos humanos (ONU, 1948, art. 24 e 27), pero concrétese na Carta internacional do ocio, en 1970, perfeccionada posteriormente (WLRA, 1993). Con referencia nos dereitos humanos, mais tamén na Convención dos dereitos do neno, de 1989, consideramos que un fio condutor une o dereito ao xogo á recreación e ao lecer, cando menos durante a infancia. A relevancia do xogo para o desenvolvemento humano, desde un enfoque máis sociocultural, en termos vigotskianos, ou de concepción individualista do funcionamento psicolóxico, está máis que acreditada (Brooker & Woodhead, 2013; Garaigordobil, 2005; Linaza, 1986, 2013; ONU, 2013).

Os dereitos humanos evolucionaron ao compás do devir social, de maneira que, para a clasificación deste proceso histórico, establecéronse tres grandes etapas ou xeracións (Lázaro et al, 2012; Lázaro, 2006). Así, o referido ao ocio corresponderíase coa terceira xeración, a actual; aínda que non se emprega especificamente o termo ocio, o concepto estaría incluído en epígrafes como o do “dereito ao desenvolvemento” ou “á calidade de vida” (Lázaro et al, 2012, p. 5). Deste xeito, son elementos imprescindibles a responsabilidade cidadá e a solidariedade para que sexa efectivo. Como sinala Pérez (2005, p. 29):

O carácter solidario está indefectiblemente ligado aos dereitos da terceira xeración, e debe ser tamén o impulso que nos mova a actuar para que os dereitos individuais e colectivos se realicen en todo o planeta. Estamos, pois, ante unha globalización dos dereitos dos individuos e dos pobos ...

Apuntabamos que o dereito ao lecer desenvolveuse en paralelo aos acontecementos sociais e, por tanto, ao proceso de recoñecemento dos dereitos humanos, amparándose neles para gañar categoría xurídica e consideración social. Desde 1993 a WLRA considera o ocio coma “un dereito humano básico, como a educación, o traballo e a saúde” (Cuenca, 2004, p. 31). Organizacións internacionais como a ONU-UNESCO, o Consello de Europa ou a Unión Europea desenvolven este dereito na súa normativa, que

logo asumen os Estados que teñen ratificados acordos ou seguen as súas recomendacións. Respecto da normativa de carácter estatal, só diremos agora que é a Constitución española a norma de máximo rango que garante este dereito, trasladándolles a competencia ás Comunidades autónomas, neste caso a través do Estatuto de Galicia. No capítulo 6 detémonos sobre algúns aspectos destas normas en relación cos contidos, ao desenvolver a discusión dos resultados da investigación.

Se a aceptación social do lecer, no sentido expresado, é ben recente, non o é menos a superación das súas connotacións negativas (Lázaro et al, 2012, p. 2) das que apenas quedan pegadas. Na actualidade aparece unido a valores como a liberdade persoal, autorrealización ou creatividade, polo que podemos consideralo un valor en alza (Setién, 2006), características compartidas nos países desenvolvidos do noso contorno (Cuenca 2002a).

Sen lugar a dúbidas, o desenvolvemento da *sociedade do benestar* contribuíu decididamente a esta mudanza na percepción do lecer. Aristegui e Silvestre (2012), nun estudo de investigación realizado sobre a análise da Enquisa europea de valores, conclúen que o tempo produtivo ou de traballo foi perdendo boa parte da *centralidade* da vida das persoas, en favor do tempo libre/tempo de lecer. Deste xeito, outórgaselle *valor en si mesmo*, ideas que xa formularan uns anos antes Sasia e De la Cruz (2007). Como consecuencia do apuntado, actualmente preséntasenos o lecer como valor dominante, en prexuízo doutros que antano posuían grande relevancia, como é o caso do traballo.

A explicación deste cambio operado nas sociedades “postindustriais” e tecnolóxicas adoita atribuírselle, quizais sen o rigor necesario, á mellora socioeconómica, fenómeno gravemente comprometido na actualidade por mor da crise. Esta explicación non abonda como interpretación; as raíces hai que buscalas na tensión entre a modernidade sólida e líquida (Cuenca Amigo, 2008). Tamén nos procesos ou modelos de socialización da poboación máis nova e de maior formación, quen lle concede maior significación ao lecer (Aristegui & Silvestre, 2012, pp. 290-291). Polo que respecta á variable sexo, a análise destas dúas investigadoras conclúe que é escasamente significativa, contrariamente ás variables de idade e formación. A maior idade, menor relevancia se lle concede ao lecer; situación que muda en relación aos estudos, xa que a maior nivel formativo, maior consideración alcanza.

Porén, en estudos anteriores si achan significativa a variable de xénero, no que concirne á cantidade de tempo que dedican homes e mulleres ao lecer. Neste caso advírtese unha desviación cara ao masculino, co resultado dunha relativa situación hexemónica por parte dos varóns (Águila, 2007, pp. 54-55; Royo, 2011). Algunhas explicacións hai que situalas, unha vez máis, nos procesos de socialización,

na traxectoria vital que constrúe cada quen. Respecto a esta cuestión, Caballo (2009, pp. 206-207) sinala que hai diferenzas significativas entre o tempo que consagran nenos e nenas a actividades de lecer. Non estamos moi seguros de que a diverxencia constitúa un aspecto negativo para as nenas, dada a prevalencia da tecnoloxía na ocupación –pasiva– de tempo libre por parte dos varóns. Mais si é indicativo de que comeza pronto a relación desigual na sociedade.

A incorporación das mulleres ao mundo laboral fai que reduzan ou releguen o seu tempo persoal dispoñible en favor do dedicado á familia e ao traballo. “Somos a un tempo produto e produtoras da orde social. Co noso seguimento ou crítica dos patróns herdados contribuímos aos procesos de socialización das seguintes xeracións” (Royo, 2011, p. 94). Ao sermos conscientes deste feito, debemos actuar en consecuencia educando aos nenos e nenas para o uso simétrico do tempo libre e de lecer desde a propia etapa infantil. A corresponsabilidade nas tarefas do coidado familiar, sen desviacións de xénero, virá tamén da man do *empoderamento* das nenas para que sintan o tempo libre e de lecer coma un dereito.

Outra das variables significativas á que xa aludimos implicitamente é a de status socioeconómico, determinante nas prácticas de lecer, no tempo libre dispoñible, no significado atribuído e na calidade da experiencia, devindo nun lecer máis pobre e limitado cando é baixo. As persoas de maior nivel educacional e poder adquisitivo participan en maior medida en actividades de ocio, aspecto que tamén está relacionado co tipo de desempeño laboral que realizan (Águila, 2007, pp. 52-54).

Como indica Caride (2012b, p. 311), requírese “vivir o ocio como unha necesidade e un dereito educables, pedagóxica e socialmente congruentes con modelos e iniciativas cívicas que amplíen os horizontes do desenvolvemento humano” e aí inserimos a educación para a igualdade. Xa comentamos en diferentes momentos deste traballo a relevancia do lecer como elemento central da calidade de vida, na que incluimos as súas prácticas nos novos tempos sociais dunha sociedade mutada e mutante, que orixina un debate intelectual e social profundo (Caride, 2012b). O proceso prodúcese, como se apuntou, logo do desprazamento doutros valores da centralidade da vida das persoas (Aristegui & Silvestre, 2012; Sasía & De la Cruz, 2007). Con todo, facer efectivo o dereito ao lecer significa:

Entre outras consideracións, garantir a vida comunitaria, o lecer na vida diaria, o dereito á festa, ao lúdico e recreativo, aos espazos naturais e á acción solidaria... (Lázaro, 2006, p. 148).

... dereito que non pode ser negado por calquera motivo, credo, raza, sexo, relixión, incapacidade física ou condición económica (WLRA, Carta internacional do lecer, 1993, Considerando 2.4).

Deste xeito, unha das formas de asegurar a concreción do dereito ao lecer é, sen dúbida, formar profesionais que desenvolvan iniciativas coherentes nos diferentes ámbitos de actuación.

Para rematar este capítulo formulámonos unha cuestión acaída a un traballo desta natureza: cal é a realidade do noso contexto de investigación? Esta interrogante válenos para retomar a proposta que faciamos ao comezo sobre a devandita dobre configuración (a educación como referencia da ASC, no tempo libre e de lecer, e os itinerarios de ocio como obxecto de estudo atractivo para investigadores, investigadoras e profesionais), nun contexto concreto coma este e que desenvolvemos ao longo do apartado.

En síntese, os casos estudados responden a un modelo xenérico de *pedagogía do produto*, alimentado por outro que afonda as súas raíces na Escola Nova (Montessori, Decroly, Dewey, Kilpatrick etc.), en concreto no activismo pedagóxico. Este deixou pegada metodolóxica para a aprendizaxe activa na escola, reutilizándose para a educación no ámbito do lecer (Trilla, 2012, p.33). Ao axustar un pouco máis a análise, podemos observar no capítulo 6 que nos achamos ante dúas grandes formas de proceder na ASCI, particularmente nas accións e iniciativas de ocio: a da tradición formativa desde o tempo de lecer –o menos practicado– e a da ocupación do tempo libre.

II. REFERENCIAL METODOLÓXICO E CONTEXTUAL: CARACTERIZACIÓN E DESENVOLVEMENTO DUN ESTUDO MULTICASOS



CAPÍTULO 4

INICIATIVAS E PROGRAMAS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL NA INFANCIA EN GALICIA

Investigar unha realidade social, calquera que sexa, revélase como unha empresa complexa, cargada de incertezas e tamén de riscos. Tendo en conta esta premisa, para emprendermos ese labor optamos por aproximármonos a ela seguindo o procedemento da lóxica que acostuma a adoitarse neste tipo de investigacións; unha vez obtidos os datos, procedemos a realizar a descrición dos acontecementos que na realidade obxecto de investigación teñen lugar. Neles confórmase un universo que lle dá sentido a cada un dos seis *contextos* ou casos seleccionados, que flutúan entre o *macro* e o *micro*, entre o espazo delimitado e concreto e o desdebuxado nos seus límites físicos e de contidos. O propósito recollido nos obxectivos xerais propostos do noso proxecto de investigación tomará forma agora, aínda que con algún deles minimamente reformulados durante o proceso.

Procedeuse á descrición dos contextos fixados de antemán e onde teñen lugar prácticas de ASCI, con maior ou menor grao de concreción no sociocultural para esta etapa vital. Así, a partir da análise de datos obtidos a través de diferentes técnicas, diriximos a nosa atención cara a comprensión do sentido e significado que os profesionais lle teñen atribuído á ASCI e ao desempeño do seu quefacer diario. Ao mesmo tempo, indagamos na fundamentación teórica a partir da revisión e estudo da bibliografía máis relevante no noso contexto sobre a cuestión, con fins argumentativas e da que se dá cumprida conta ao longo deste informe.

4.1 OBXECTIVOS DA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Para a consecución dos obxectivos da investigación que se concreta no traballo empírico, de recolección e análise da información, valémonos do enfoque descritivo do que partiamos, así como das diversas estratexias metodolóxicas que, dun ou doutro xeito, contribuíron a ese labor:

1. Identificar e contactar oficialmente coas institucións da mostra.
2. Seleccionar aos e ás profesionais de cada entidade que serán informantes do noso traballo de investigación empírica.
3. Explicar as demandas e requirimentos que se lles faría ás institucións en xeral e aos e ás informantes en particular.
4. Validación do cuestionario por parte dun grupo de investigadores e investigadoras, profesorado de diferentes universidades e técnicos de dous concellos, tamén con formación universitaria.
5. Enviar o protocolo de cuestionario para a súa cumprimentación por parte dos e das informantes.
6. Recoller o cuestionario cuberto e outra documentación demandada (programas, memorias, publicidade ...)
7. Realizar a entrevista semiestruturada a cada técnico ou técnica informante (este obxectivo foi substituído polo previsto para a realización de grupos de discusión).
8. Revisar a información obtida a través da aplicación das diferentes técnicas e instrumentos.
9. Codificar e categorizar o contido das entrevistas.
10. Relacionar a totalidade da información obtida integrándoa nun discurso coherente.
11. Elaborar o informe de análise empírica

Como indicamos anteriormente, para levar a cabo o traballo, partiamos no noso proxecto de investigación de tres liñas que, afastadas da formulación do modelo tradicional de hipóteses, foron consideradas centrais para construír argumentos referidos ao obxecto de indagación. Arredor delas traballamos

no desenvolvemento empírico da investigación. Estas liñas argumentais guiaron o proceso e foron concibidas e explicitadas no seu momento deste xeito:

- Existen diferenzas significativas respecto dos obxectivos dos programas e proxectos deseñados e o seu desenvolvemento, en relación a dous aspectos:
 - *Á natureza da organización ou institución que as diseña e desenvolve, que se reflicte na dicotomía existente entre administración pública e organización privada sen ánimo de lucro.*
 - *Ao enfoque educativo, lúdico-recreativo, social e/ou cultural.*
- Existen discrepancias significativas entre a oferta de actividade de ASC dirixida a mocidade, a adultos, e á terceira idade e á infancia, sendo moito menor a orientada á deste último colectivo.
- A oferta de ASC dirixida á infancia está polarizada entre aquela realizada para os tempos excedentes da xornada escolar (nos días lectivos) e aqueloutra relacionada con datas concretas ou festividades; isto podería indicar que este colectivo carece dunha oferta estable e consolidada.

Unha vez que fican explicitados os obxectivos e as liñas que orientaron e articularon o traballo empírico, formuladas no deseño do proxecto de investigación, presentamos o discurso arredor da metodoloxía e da súa concreción nas realidades obxecto de estudo. Resúmese, basicamente, no enfoque polo que se optou, nas técnicas e instrumentos empregados, no acceso ao campo, na obtención de información e nas decisións referidas ao seu tratamento.

4.2 A OPCIÓN METODOLÓXICA

A metodoloxía empregada para a realización do estudo empírico responde ao que se denomina *métodos de investigación cualitativa*, caracterizados pola escasa énfase no emprego de datos cualitativos, isto é, polo baixo índice de datos numéricos. O que se pretendía co uso dos devanditos métodos era darlles voz aos suxeitos participantes no estudo, os membros das institucións, para que a partir da verbalización das súas experiencias profesionais chegasen tamén ás súas propias conclusións, á marxe de todo dato numérico, posibilitando que constrúisen *os seus propios significados*.

A revisión bibliográfica revelounos que nos últimos anos este tipo de métodos, no campo de coñecemento que nos ocupa, está a ter un grande desenvolvemento. Partimos da indagación realizada sobre a bibliografía que compendia os traballos máis significativos publicados no noso ámbito (Anfara, Bwonn & Mangione, 2002; Anguera, 1989; Bakeman & Gottman, 1989; Ballester, 2006; Bisquerra, 2004; Buendía, Colás & Hernández, 1997; Caride, 1997; Cock & Reichardt, 2005; Cohen & Manion, 1990; Colás & Buendía, 1994; Latorre, Del Rincón & Arnal, 2003; Pérez, 1994, 1998ab, 2000; Rodríguez, Gil & García, 1996; Sandín, 2000, 2003; Tojar, 2006). Con esta revisión somos conscientes de que nos aproximamos e, ao mesmo tempo, transitamos por diferentes paradigmas, contextos ou tradicións científicas e mesmo culturais.

Despois de facermos unha lectura cronolóxica deste *enfoque cualitativo*, observamos que foi denominado de múltiples maneiras ao longo do tempo: paradigma cualitativo ou metodoloxía cualitativa, interpretativa, etoxenética, etnográfica, ecolóxica, etnometodolóxica, naturalista, fenomenolóxica ou interaccionismo metodolóxico. Os diversos métodos que subxacen tras delas dan resposta a enfoques, a súa vez, con outros lixeiramente diferentes compartindo, eso si, uns principios comúns (Bisquerra, 1996).

Esta perspectiva foi adquirindo relevancia no noso contexto ao ser utilizada en numerosas investigacións, das que deron e dan conta as revistas científicas de maior impacto no campo que nos ocupa. Diversos investigadores sitúan a comezos da década dos noventa o verdadeiro punto de inflexión, o que supuxo un cambio nos procedementos de investigación en Ciencias da Educación, derivando nunha progresiva consolidación do enfoque e do seu proceder (Guzmán, Cabrera, Yanes & Castro, 2008).

A partir do manifestado, remitimos ao lector ou lectora á opción tomada para a nosa investigación. Así, ao optar por un modelo encadrado no paradigma cualitativo, focalizado en aspectos descritivos, concordamos plenamente con Stake (2010, p. 49) cando afirma que “optar polo cualitativo non é unha simple cuestión de se os beneficios previstos xustifican os costes”. A escolla tomouse de maneira consciente, do que deixamos constancia dende este momento.

Adoptamos unha metodoloxía interpretativa que, coma se dixo, conta cunha xa longa traxectoria e aceptación en diversas disciplinas das Ciencias Sociais. Nelas configúrase cun denominador; estar dotada dunha perspectiva naturalista, poñendo a énfase na comprensión interpretativa da experiencia humana (Denzin & Lincoln, 2000). Para nós, a metodoloxía cualitativa ten unha vantaxe indiscutible: posibilitar o deseño emerxente da investigación e, deste xeito, explicitala. Sendo así, de igual xeito ao expresado, procedeuse conforme se ía avanzando nela, reelaborándoa cantas veces foi preciso, en función das realidades que nos íamos atopando: complexas, densas, magmáticas, imprevisibles.

Ao asumirmos que o investigador é o “instrumento de medida” e que os datos van ser filtrados por el, fiados ao seu criterio, tamén temos que asumir que tanto aqueles coma as conclusións extraídas dende este paradigma e técnica serán subxectivos. De feito, todo investigador desenvolve os seus propios modos de analizar os datos cualitativos, mesmo tamén os cuantitativos.

Somos coñecedores, por tanto, das posibilidades e limitacións do enfoque; consciencia que podemos condensar nas seguintes palabras que tomamos prestadas:

En efecto, toda realidade, e máis as realidades humanas, son poliédricas (teñen moitas caras) e só captamos, nun momento dado, algunhas delas (Martínez, 2006, p.125).

A multidimensionalidade do obxecto de estudo ao que nos enfrontabamos no seu comezo requiría dunha diversificación das formas, tanto dende o coñecemento coma dende a metodoloxía. Neste senso, deixámonos guiar polo discurso fundamentado na *integración metodolóxica* (Cook & Reichardt, 1986; Bericat, 1998; Domínguez & Coco, 2000), como orientación que supera a simple aceptación dunha multiplicidade de formas de observar e conceptualizar a realidade social e tamén de acceder a ela. Este pluralismo, no cal acreditamos, debe camiñar cara o diálogo construtivo entre diferentes paradigmas, tal e como abordou Caride (1997, 2005a), superando as liñas que separan os enfoques e a rixidez que vencella a relación entre paradigma e método (Cook & Reichardt, 1986). Así, traballamos co método cualitativo e, cando as necesidades e propósitos de investigación o requiriron nun momento dado, botamos man do enfoque cuantitativo.

A análise das críticas que se teñen feito en favor da metodoloxía positivista ou, se se quere, na contra da cualitativa, non constitúen un obxectivo de análise no presente traballo, polo cal abeiramos este aspecto, aínda que nalgún momento se faga mención desta cuestión. Mais si procede apuntar brevemente o que Álvarez (2005, p. 9) denomina “falsa disxuntiva”, respecto da dicotomía que se xera reiteradamente entre os dous enfoques de investigación. Como ben afirma este autor, ningún dos dous paradigmas lle debe negar a outro a súa lexitimidade, sempre e cando se cumpra a tríade proposta dende o construtivismo, particularmente a realizada por Guba e Lincoln, sempre que se lle outorgue a calidade -validez- necesaria ao traballo de investigación cualitativa e que se substancia na “credibilidade, transferibilidade e fiabilidade” (Valles, 1997, p. 31). É dicir:

Facer ciencia, descubrir “verdades-científicas” das que se poidan derivar principios para a interpretación, comprensión e intervención científicamente fundamentadas sobre os fenómenos estudados, deixa de ser exclusividade do paradigma estadístico-experimental (Cook & Reichardt, 2005, p. 11).

Cómpre incidir en que a credibilidade na investigación cualitativa foi analizada abondosamente por metodólogos, empregando o concepto credibilidade de xeito parello ao da fiabilidade e validez do enfoque cuantitativo, tal e como apuntou Bisquerra (2004). Mais, a pesar do expresado anteriormente, faise necesario recoñecer a existencia de discrepancias entre investigadores, respecto do uso de *validez*, tal é o caso de Wolcott, quen afirma segundo Sandín (2000, p. 227), ser máis acaído “*comprensión*”. Tal e como asegura a citada autora, na investigación cualitativa, o significado que se lle veu dispensando ao concepto validez “foi reformulado, fundamentalmente, referido á *construción social do coñecemento* outorgando unha nova énfase á interpretación”, establecendo que é relativa aos propósitos e circunstancias, máis cós métodos ou datos. Esta cuestión é tratada na literatura científica con profusión e non procede facer maior fincapé no asunto.

A diferenza do que acontece na investigación cuantitativa, na cualitativa, tal como argumentabamos, a análise de datos é un proceso dinámico e creativo. Os investigadores e investigadoras analizan e codifican os seus propios datos, aqueles que obteñen por si mesmos. Ao longo do proceso de análise, tratarán de obter a comprensión máis profunda do que se estudou, continuando co refinamento ou pulido e axuste nas interpretacións. Segundo Taylor e Bodgan (1990), os investigadores tamén se fornecen da súa propia experiencia directa nos escenarios, nos contextos, cos informantes e documentos para, a partir dos datos, chegar ao sentido dos fenómenos.

Na nosa investigación, os métodos empregados transitan ou interaccionan entre a fenomenoloxía e a etnometodoloxía, entre o fenomenolóxico e o comprensivo, por canto pretendemos, como se suxeriu, inferir significados: aqueles que os suxeitos (animadores e animadoras e outros axentes) dan ao seu quefacer e os modos en que actúan, segundo as concepcións que teñen da ASCI. Ao mesmo tempo, precisabamos analizar por que se pretende incorporar o coñecemento do fenómeno social ao discurso oficial público. Interésanos saber como se conforma a realidade da ASCI dándolle voz aos responsables do deseño-programación, xestión e/ou implementación de actividades e iniciativas: cal é o discurso que emerxe, e por que se caracteriza; tamén cales son as características e fundamentos das iniciativas promovidas.

4.3 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA E ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

O exposto nos parágrafos precedentes xustifica a pertinencia da opción elixida, pois atópase suficientemente contrastada na literatura científica especializada, o que corrobora o seu uso nun traballo de investigación desta natureza (Caride, 1997; Pérez, 1994, 1999, 2000; Úcar, 1992, 2002). Non en

van este paradigma fai emerxer un novo estilo de investigación máis próximo á vida e ás situacións dos suxeitos (Pérez, 2011, p. 328) e aí é onde queremos traballar, nun escenario dinámico.

A investigación en ASC implica poñer en marcha un proceso sistemático de carácter social co obxectivo da súa transformación; feita por parte de diversos grupos e de forma simultánea, a partir dos coñecementos que teñen da realidade concreta e a aplicación das súas propias formas de educar respecto daquela. Un dos desafíos aos que se enfronta está relacionado co seu rol, xa que non implica só intervención, senón tamén creación de coñecemento. Ou sexa, é imprescindible a comprensión da realidade investigada a partir da indagación e da intervención, pero tamén a contribución ao coñecemento. Esta idea ten como referencia a noción weberiana de “*verstehen*”, asociada á comprensión interpretativa da acción social (Pérez, 2011).

A investigación non se pode, ou non se debe, concibir illada do contexto socioeconómico e político, e menos en ASC. O dominio e uso de métodos e técnicas sen unha auténtica proxección social carece de sentido e, diríamos máis, ignorar o contexto no/sobre o que se propón unha investigación conduce indefectiblemente ao fracaso. É importante estudar a contorna na medida en que axuda a profundar e comprender mellor os problemas e necesidades que cómpre resolver (Pérez, 2011).

4.4 O ESTUDO OU ANÁLISE DE CASOS COMO ESTRATEXIA DE INVESTIGACIÓN

O estudo de caso é un termo xenérico para a investigación dun individuo, un grupo o un fenómeno, tal e como sinala Sturman (1988). Namentres as técnicas usadas nesa investigación poden variar e incluír tanto enfoques cualitativos como cuantitativos, a característica distintiva do estudo de caso é a crenza de que os sistemas humanos desenvolven unha integración e unha totalidade, é dicir, non conforman conxuntos de partes, senón que son un *todo*.

Tal como se vén advertindo, salientamos que, a diferenza das investigadores e investigadores cuantitativos, parafraseando a Stake (2010, p. 42), os cualitativos caracterízanse pola inclusión das complexas relacións entre todo o que existe, e, engadimos nós, incluso entre aquilo que existe e aquilo que se intúe. Pola súa banda, Sturman maniféstao do seguinte xeito:

O estudo de caso encaixa na tradición holística de investigación segundo a cal as características dunha parte son determinadas en grande medida polo todo á cal pertencen. A comprensión das partes precisa

da comprensión das súas interrelacións no todo, no conxunto. É una visión sistémica que lle atribúe que os elementos dunha situación educativa, poñamos por caso, son interdependentes e inseparables e un cambio nun dos elementos implica un cambio no conxunto (Sturman, 1988, p. 61).

Tamén se axeita ben esta orientación a outro tipo de métodos de investigación, como son os naturalistas, etnográficos, fenomenolóxicos e biográficos (Stake, 2010, p. 16). De feito, como xa dicíamos, Bisquerra acreditou o uso de diferentes denominacións que se viñeron sucedendo ao longo da historia. Esta metodoloxía xeneralizouse na investigación do *universo da educación*, nos modos de manifestarse. Historicamente, víñase facendo dun xeito restrinxido, cinguíndose á descrición de unidades, sobre todo no ensino regrado (André, 1998), mais a teor dos feitos, ese proceder tan limitado foi superado con estoutra forma de investigar.

Debullando un pouco máis a cuestión, observamos que Pérez (1994) afirmou que o estudo de casos revélase *particularista*, descritivo, mesmo de carácter indutivo, na procura de novas hipóteses e descubrimento de relacións concretas. Dentro da investigación cualitativa, a unicidade dun caso e do contexto é extraordinariamente importante para a comprensión do conxunto. A particularización é un obxectivo importante para chegarmos a entender ese elemento, e a singularidade do caso. De aí que para perfeccionar a busca da comprensión, os investigadores cualitativos perciban o que acontece en clave de fenómenos ou testemuñas. Dalgún xeito, representan os acontecementos coa súa propia interpretación directa e coas súas historias. O investigador cualitativo debe empregar os seus propios relatos para ofrecer ao lector ou lectora a mellor oportunidade de alcanzar unha comprensión do caso. Este foi e é o grande reto e finalidade do noso traballo a partir dos casos seleccionados: describir realidades nas que se traballa ASCI e as características que lles dan sentido ou que as xustifican e, ao mesmo tempo, obter claves que nos permitan aproximármolos ao seu estado de cuestión en Galicia.

Este tipo de estudos caracterízanse porque as variables dependentes se definen por criterios de experiencia máis ca por criterios de operatividade. As condicións situacionais non se coñecen nin se controlan de antemán (Stake, 2010), como tal sucedeu neste traballo. Por tanto, facer unha investigación do tipo *estudo de casos* é facela, como se afirmou, para entendermos un caso ou varios e chegarmos a saber *que e por que* acontece. Para isto faise imprescindible unha análise en profundidade das partes, do todo ou conxunto, mais tamén das interaccións ou interdependencias que se xeran nas institucións ou seccións das institucións estudadas.

No traballo de investigación analizamos concordancias e diverxencias, patróns e tópicos que se producen e que conforman as realidades desas institucións. Iso realizouse para chegar, no sentido weberiano, á

devandita comprensión delas. Para procuralo, fuximos das variables illadas, dado que nada achegarían á profundidade requirida dos casos estudados, o que explica que nos alonxamos da mera análise etnográfica. Mais, segundo André (1998, p. 21), podíamos aplicar tamén o enfoque etnográfico ao estudo de casos como o que nos propuxemos. Se ben, como se ten suxerido, non a todo estudo de caso lle acae axeitadamente a perspectiva etnográfica nin todo estudo etnográfico é, por definición, un estudo de caso.

Desde a perspectiva que manexamos para este traballo, é certo que o estudo de casos segue unha vía metodolóxica común á etnográfica, aínda que xa aclaramos a diferenza en relación ao método etnográfico, que radica no seu uso. Como xa sinalamos, a finalidade daquel non é outra que coñecer como funcionan as partes do caso para procurar niveis de explicación das relacións, da interdependencia causal atopada nun contexto natural concreto e dentro dun proceso ou situación dada.

Como ben argumentaron Taylor e Bogdan (1990, p. 159), esta análise amósase como un enfoque orientado cara ao “desenvolvemento dunha comprensión en profundidade dos escenarios ou persoas que se estudan”, que ten moitos paralelismos co método da teoría fundamentada de Glaser e Strauss, segundo o propio Taylor. Pero, pola contra, interésalle pouco o desenvolvemento de conceptos e teorías, e moito a comprensión dos escenarios e das persoas na acción e no contexto.

Nesta visión panorámica referímonos brevemente á clasificación de tipos de estudo de caso concibida nun contexto científico e cultural netamente diferente ao noso, aínda que de grande impacto científico en todo Occidente, tal é a achegada por Stenhouse (1985), quen toma como referencia a Sturman:

- *Estudo de caso etnográfico*, do cal xa se ten falado, que implica o estudo profundo dunha entidade senlleira, case sempre a través da observación participante e da entrevista.
- *Estudo de caso investigación-acción*, no cal o interese se dirixe a xerar un cambio no caso obxecto de estudo.

Sen deixar esta sinxela clasificación á marxe, procede, pois, distinguir entre *estudo de caso* e conceptos próximos ou afíns, distinción na que concorda a maioría da bibliografía consultada. Así, para establecermos outra clarificación ao respecto, máis próxima cronolóxica, científica e culturalmente, seguimos a Pérez (1998a, p. 85) cando conceptualiza arredor do estudo de casos:

- *O traballo con casos* denota os procedementos correctivos, remediais e de axuste que seguen ao diagnóstico das causas de desaxuste.
- *O método de casos* é unha estratexia didáctica na cal os elementos principais do estudo se presentan con propósitos ilustrativos, sen necesidade de dar unha visión completa dos feitos (o propósito é máis ben o de establecer un marco de discusión e debate).
- *A historia de casos* é a busca do pasado dunha persoa, grupo ou institución.
- *O estudo de casos*, a súa vez, pode definirse como unha descrición intensiva, holística e unha análise en profundidade dunha entidade singular, un fenómeno ou unidade social.

Segundo se desprende da adxectivación empregada pola mesma autora (1998a, p. 91), as propiedades sustantivas e substanciais do estudo de casos cualitativo son:

- *A particularización*, por canto está orientado a comprender a realidade senlleira, nunha situación, evento, programa ou fenómeno particular.
- *A descrición*, ao considerar feitos e contextos, así como as variables que se amosan explícitas e outras suxeridas; o produto final é una descrición rica e densa do obxecto de estudo.
- *A heurística*, ao posibilitar o descubrimento de novos significados ou ben a ampliación destes, permitíndolle ao lector unha comprensión ampla do obxecto de estudo.
- *A indución*, que se basea no razoamento inductivo; as teorías, os conceptos ou as hipóteses xorden dun exame dos datos fundados no contexto.

Respecto aos tipos de estudos de caso, a autora aposta pola clasificación en función da natureza do informe final, aínda que para nós esta proposta adía a taxonomía de modo pouco xustificado. Deste xeito, durante todo o proceso fica sen categorizar a tipoloxía de casos e, no contexto e ámbito que nos ocupa, revélase tan importante o proceso coma o propio produto. Dende estas premisas, a anterior autora suxire a clasificación que, independentemente de variables como a área de interese, divide os estudos entre *descritivos*, *interpretativos* e *avaliativos*. Deixándonos guiar por esta clasificación podemos caracterizar cada un dos tipos, de maneira moi sintética, en:

- *Estudos de caso descritivos*: elabórase un informe detallado dun fenómeno obxecto de estudo sen fundamentación teórica previa; sen pretensión de formular hipótesis e, moito menos teorías, nin tampouco seguen ou pretenden xeneralizacións.

- *Estudos de casos interpretativos*: conteñen descrições ricas e densas; pola contra, neste caso, os datos descritos empréganse para desenvolver categorías conceptuais ou para ilustrar, defender ou refutar presupostos teóricos difundidos antes do estudo. Así, o suxeito investigador debe reunir toda a información posible sobre o obxecto de estudo, tanta como lle sexa posible, coa finalidade de facer interpretacións sobre o caso.
- *Estudos de casos avaliativos*: teñen por cometido a descrición, mais tamén a explicación e a emisión dun xuízo, sendo este feito o substancial da finalidade avaliativa.

A citada autora propón que, aínda establecendo esta clasificación e aceptando que algúns estudos de casos poidan ser puramente descritivos, en educación, a maioría son a resultante dunha combinación de descrición e avaliación ou de descrición e interpretación. Precisamente este último par é o que guiou o propósito e a finalidade do noso traballo.

Tendo en conta as clasificacións de Pérez e Stenhouse, é difícil separar o estudo de casos doutros tipos de investigación cualitativas, como a etnografía e a investigación-acción. Axustando máis o sentido do concepto, cómpre aludir ás súas características e ir á cerna e, unha vez máis, subliñar que o seu obxectivo último e fundamental é a “comprensión dunha situación, entidade ou fenómeno senlleiro”, o cal significa que o obxecto estudado é caracterizado como único, como unha representación senlleira dunha realidade, ou da realidade multidimensional e historicamente encadrada (André, 1998).

Quen investiga identifica un problema ou un conflito, estúdao, confiando en poder relacionalo mellor co coñecemento publicado sobre el. Ao poder establecer relacións novas, o investigador ou investigadora descubre a forma de facelas comprensibles aos demais, recoñece, elabora e confirma significados novos. Mais, profundando no descrito a investigación non é exclusiva dos científicos, é tamén “dominio dos artesáns e dos artistas, de todos os que se adican ao estudo e á interpretación” (Stake, 2010, p. 87). O significado dunha observación é unha cousa, pero as observacións complementarias son as que serven de base para a revisión da nosa interpretación. Por iso, para definir o caso procede documentalo de maneira que a descrición sexa incuestionable (Taylor & Bodgan, 1990, p. 94).

Como xa se afirmou, asumimos que o estudo de casos que presentamos é subxectivo, tendo en conta as características do enfoque cualitativo, que remite á nosa experiencia previa e co valor que para nós teñen os procesos, os feitos, as realidades. Deste xeito, procuramos unha comprensión o máis honesta e auténtica posible, pero limitada, xa que a busca de probas foi, necesariamente, modesta. Mais non

deixamos de proceder á constatación máis rigorosa e exacta das hipóteses de partida, senón porque sabemos que o relevante é chegar á credibilidade dos asertos que facemos, máis ca unha pretendida verdade absoluta:

Actualmente acéptase que os fundamentos de verdade e de coñecemento poden ser definidos desde unha infinita variedade de camiños, tantos como o proceso racional en que se implique o investigador ou como o resultado da observación empírica que realice. As contribucións actuais consideran que o texto está desconectado dalgún sistema transcendental de significado ou de verdade e sitúan este significado dentro do contexto social onde se produce a investigación. Non se acepta unha verdade permanente, invariable ou universal (Moral, 2006, p. 156).

Durante o proceso de deseño da investigación, para a elección de casos, tomamos a decisión de non guiarnos polo criterio do máis convencional, senón que optamos pola diversidade. Ademais deste, consideramos outros criterios que nos achegaron datos para seleccionar os casos, tal e como se pode apreciar no seguinte apartado.

4.5 DO UNIVERSO Á MOSTRA OBXECTO DE ESTUDO PARA A SELECCIÓN DE CASOS

A mostra obxecto de estudo está configurada por cinco casos que realizan ASCI en servizos públicos, encadrados na Administración Local, e inseridos na estrutura organizativa dos concellos de Lugo, Lalín, Oleiros, Burela e Ribadavia. Ademais, estudouse un caso dunha entidade privada como é a Fundación M^a José Jove, radicada na cidade da Coruña.

Cabe sinalar, conectando cunha premisa xa exposta, que o proceso de selección dos diferentes casos realizouse atendendo a unha serie de criterios, a partir do seu carácter senlleiro. En síntese, aplicáronse os seguintes:

- Heteroxeneidade física: casos pertencientes ás catro provincias galegas; encadre xeográfico (costa-interior); caracterización orográfica; e dispersión poboacional.
- Tamaño –e outras características– da poboación (seleccionouse dende unha cidade ata unha pequena vila, concellos cun crecemento demográfico sostido nos últimos anos e localidades que perden poboación, concellos cunha poboación sumamente envellecida e outros cunha idade media baixa).

- Natureza da titularidade xurídica do servizo (que fose maioritariamente público).
- Administración política (os públicos).
- Accesibilidade nos termos que sinala Erlandson, Harris, Skipper, e Allen (1993, p. 56) e de dispoñibilidade de recursos.
- Estabilidade na súa programación e servizos.

O caso da entidade privada constituíu un aparte no noso proceso de selección, por canto tiñamos prefixado que fose único e que os criterios xerais non servirían ou, cando menos, debían ser adaptados á súa natureza xurídica. A selección desta institución produciuse despois dunha sondaxe. Posteriormente realizouse a indagación sobre as entidades privadas existentes en Galicia, vencelladas a grandes institucións financeiras, culturais ou empresariais que tiñan en funcionamento fundacións ou obra social con perfil sociocultural.

Despois de pescudar sobre a información pública e publicada e, fundamentalmente, analizar os obxectivos e proxectos de diversas fundacións optamos por realizar unha primeira criba e centrarnos na análise das máis relevantes sobre o tema que nos ocupa: Barrié, CaixaGalicia, CaixaNova (ao comezo deste estudo, publicamente, eran dúas realidades “solventes”), M^a José Jove, Macuf-Unión Fenosa, Luís Seoane e Paidea Galiza.

A segunda criba, ao fixarmos como obxectivo a necesidade dunha programación relativamente estable dirixida á infancia nos últimos exercicios, inclinouse xa cara a un caso concreto. Deste xeito, a análise polo miúdo da programación desa entidade privada fixo que, finalmente, seleccionásemos a Fundación María José Jove.

Ao facermos a primeira criba na selección de concellos, confeccionouse unha táboa onde se baleiraron os datos obxectivos que iamos obtendo: tamaño, crecemento positivo ou negativo, análises de concellos da liña costeira e de concellos do interior etc. Con iso configuramos un conxunto de tres casos para cada unha das provincias costeiras (tamaño pequeno, mediano e cidade). Na provincia de Ourense, ao non poder cumprir o criterio de ter costa, déuselle un tratamento diferente á hora de elixir o concello para incorporar ao estudo.

A selección da mostra de concellos das tres provincias costeiras produciuse despois dunha segunda criba, a partir da incorporación doutros criterios como os de accesibilidade e de dispoñibilidade de recursos,

además de tener que contar con un servicio y programación con cierta estabilidad. No referente á provincia de Ourense, o caso potencial debía cumplir, como xa indicamos, outros criterios diferentes. Partíuse das premisas da preselección, ao que se engadiron outras coma a densidade poboacional, proximidade a unha grande cidade e cun descenso demográfico acusado. A partir disto, optouse finalmente por Ribadavia.

Na táboa 4.1 sintetízanse os datos dos casos de entidades públicas, segundo os criterios iniciais manexados e aquelas informacións que, no transcorrer do proceso, foron xurdindo (mudas nos censos poboacionais e nas corporacións políticas). Incorporamos tamén o caso da entidade privada porque a táboa ten a finalidade de ser unha síntese que permita unha lectura de conxunto.

Táboa 4.1: Características xerais dos casos obxecto de estudo

	Ubicación provincial	Ubicación xeográfica	Poboación na 1ª lexislatura 2008	Poboación na 2ª lexislatura 2013	Natureza xurídica	Goberno na 1ª lexislatura 2007-2011	Goberno na 2ª lexislatura 2011-2015
LUGO	Lugo	Interior	95.416	98.761	Pública	PSOE	PSOE (en minoría)
OLEIROS	A Coruña	Costa	32.381	34.470	Pública	Alternativa dos veciños	Alternativa dos veciños
LALÍN	Pontevedra	Interior	21.130	20.048	Pública	PP	PP
BURELA	Lugo	Costa	9.171	9.672	Pública	PSOE e BNG	PP
RIBADADIA	Ourense	Interior	5.491	5.230	Pública	PSOE e BNG	PSOE (en minoría)
FMJJ	A Coruña	Costa	-	-	Privada	-	-

Fonte: Instituto Galego de Estatística (IGE) e notas de traballo de campo. Elaboración propia.

4.6 TRABALLO DE CAMPO: ACCESO E RECOLLA DE DATOS

Achegarse ao campo obxecto de estudo require do investigador, un relativo exercicio de abstracción para ir centrándose só naquilo que lle interesa e constitúe o miolo da investigación. Ten que desbotar outros elementos que semellan paralelos ou aparecen en segundo plano, realidades complexas que se superpoñen e que se amosan entrecidas. Non sempre é doado superar todos eses avatares que poden entorpecer, retrasar e mesmo desenfocar o desenvolvemento da investigación.

Unha das primeiras decisións que tivemos que tomar foi a metodolóxica e, dentro desta, que persoas serían as referenciais nas distintas institucións. Optamos porque fosen técnicos de animación, profesionais que exercen en xefaturas de servizo ou sección e outros que, aínda que non responden a esta denominación, actúan desenvolvendo actividades de animación. Esta decisión obedece a que as competencias na materia están absolutamente dispersas, segundo constatamos xa na primeira criba de selección das entidades. Así, nun par de casos os referentes foron dúas persoas, xa que teñen competencias en ASCI nas súas institucións -non só elas, debido á dimensión das institucións, pero moi significativas-, namentres que no resto foi unha única persoa a informante.

Unha primeira aproximación directa fíxose, na maioría dos casos, acudindo á persoa responsable, ben técnica, xefa de servizo ou sección, ben a un concelleiro. Aínda que noutros foron persoas alleas ao servizo de ASC, boas coñecedoras dos seus organigramas, quen nos orientaron. É moi importante ter unha ou dúas persoas referenciais en cada institución, pois facilita moito o labor investigador e minimiza riscos, podendo así facer rendible os esforzos do doutorando, ademais, coa dificultade engadida de tratarse dun estudo de caso múltiple.

Outro atranco ao que houbo que enfrontarse está relacionado cos criterios usados por algunhas administración á hora de ofertar ASC. Adoitan darlle prioridade ás clasificacións etarias antes cós criterios temáticos, que parecen non ser consideratdos punto de partida en si mesmos. Esta circunstancia pode inducir a crer que os atrancos non teñen implícitos aspectos positivos, mais constitúen unha oportunidade para a creación de coñecemento. De aí que adquiriu maior relevancia o deseño da secuencia de actuación, dada a retroalimentación constante do proceso, a medida que avanzabamos nel.

O conxunto destas circunstancias concretouse nun proceso organizado en varias secuencias que, aínda que reveladas como unidades, forman parte dun continuo que constituíu o fío condutor da investigación e redacción deste informe:

- Tal como se dixo, en todos os casos estudados, o primeiro paso dado foi establecer un contacto informal en persoa, telefónico ou telemático con quen nos habilitaba o acceso á institución.
- A partir deste primeiro contacto, estableceuse outro xa formal con aquela persoa ou persoas responsables do servizo, ben funcionarios ou ben responsables políticos. No caso da entidade privada, coa responsable máis directamente relacionada cos técnicos que deseñan e implementan actividades de animación sociocultural, quen lle deu traslado da solicitude á presidencia da institución. Con isto queriamos asegurarnos o consentimento explícito para poder acceder ás instalacións e á documentación das propias institucións, facilitada esta sempre polos seus técnicos. Este contacto formalizouse a través do envío dunha carta asinada polo director da Tese, quen informaba dos nosos propósitos e solicitaba a colaboración institucional.
- Logo dese consentimento formal, procedeuse a visitar as institucións para contactar coas persoas que ían ser os nosos referentes nelas, fundamentalmente técnicos de animación ou persoal con outro perfil pero que exercen estas funcións na organización. Neste caso, ofrecéuselles unha explicación demorada sobre en que consistía o estudo, que requirimentos lles íamos facer e, en liñas xerais, cal ía ser o proceso.
- En paralelo, víñase traballando no deseño do cuestionario, que foi validado por un grupo de xuíces. No seguinte apartado explicitase quen constituíu este grupo e a súa filiación, ademais de describir brevemente a estrutura do cuestionario e os contidos sobre os que inquire.
- Posteriormente enviouse este cuestionario aos informantes través do correo electrónico e tamén postal, que debería ser cuberto telematicamente e devolto polo mesmo medio.
- Unha vez recibidos os cuestionarios cumprimentados, sometéronse a unha primeira lectura para valorar a información achegada. Ao verificarmos que nalgúns apartados era moi escasa, mesmo nula, incluso en casos nos que se incluían espazos previstos para unha información máis ampliada, procedeuse a concertar unha entrevista complementaria.
- Así, pois, como complemento ao cuestionario, realizouse a citada entrevista semiestructurada, coas características que se comentarán máis adiante.

- Ademais de todo o indicado anteriormente, tamén se lles solicitaron diferentes documentos das institucións: memorias, publicidade das actividades, proxectos etc. Este labor de recolla fíxose persoalmente e, na mesma data de realización da entrevista, agás algúns documentos puntuais que se enviaron e recibiron a través do correo electrónico e postal.

Así, pois, a recollida de datos levouse a cabo de dúas formas. A primeira, de forma indirecta, a través do correo ordinario e do telemático. A outra, por medio da entrevista persoal. Cada método ten as súas vantaxes e inconvenientes, polo tanto complementáanse. Deste xeito, o envío do cuestionario por correo permitiu unhas respostas máis demoradas e reflexivas, aínda que posibilitaba que se obviasen temas ou que non se profundase neles. Mentres que a entrevista persoal axudou a aclarar cuestións concretas e de forma máis axustada, todo isto, favorecido polo trato persoal e a posibilidade de interaccionar, proporcionando maior cantidade e calidade de información, nos termos indicados por Bisquerra (2004).

4.7 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS DE RECOLLA DE INFORMACIÓN

Dende un punto de vista formal, para a recolla de información, cómpre o uso de técnicas e instrumentos que fornezan ao investigador de datos nos que poida substantar o seu proxecto indagador. Neste apartado descríbense brevemente as técnicas que empregamos e as súas características máis relevantes, así como a argumentación da pertinencia do seu uso nesta investigación.

Unha das diferenzas consubstanciais á metodoloxía cualitativa, en relación á cuantitativa, é a utilización de técnicas e instrumentos co obxectivo de realizar rexistros narrativos, pero non ten porque ser exclusivamente, como xa se sinalou. Mais no proceso de indagación no traballo de campo, empregamos unicamente métodos cualitativos e instrumentos que, polo uso e características, tamén respondían á natureza dos mesmos. Como anticipabamos, fixemos uso de diferentes técnicas e instrumentos que presentaremos agora, mais sen seguir a orde estritamente cronolóxica en que foron aplicados, xa que moitos deles concibímolos ou puxémolos en marcha de maneira paralela: o cuestionario, a entrevista, a análise documental e a observación. Detémonos, sucintamente, en cada un deles.

4.7.1 Cuestionario

Concibir e deseñar un cuestionario require especificar tres cuestións clave: o propósito, a poboación á que se dirixe e os recursos dos que se dispón (Cohen & Manion, 1990). Neste caso, o propósito principal

foi a elaboración dun que reflectise unha primeira aproximación á realidade obxecto de estudo, aos seus axentes, ás concepcións que teñen da ASC, ás súas prácticas, aos recursos dos que dispoñen e ás características das institucións.

O proceso de planificación dun cuestionario, unha vez fixado cal é o propósito e obxectivos, debe, necesariamente, identificar e articular coherentemente temas e cuestións salientables e representativas da realidade que se quere estudar (Latorre et al, 2005). Con esa finalidade revisamos estudos e informes de diversas institucións, teses e outros traballos sobre a infancia, para achegármonos ao enfoque e tratamento que lle dan, incluídos aqueles específicos en relación á ASCI.

Partindo de lecturas e traballos de investigación previos, elaboramos unha primeira versión da estrutura e temas do cuestionario, para pasar despois polo proceso de validación, ao que xa nos referimos, por parte dun grupo de expertos aos que nos diriximos. Das nove autoridades académicas da área e profesionais do ámbito propostas, oito fixeron achegas que melloraron, sen dúbida, o protocolo. Así, colaboraron coa súa opinión dúas profesoras da USC (Belén Caballo e Carmen Morán), un da Universidade de Vigo (Xosé Manuel Cid), unha da Universidade de Castela A Mancha (Rosa Marí), dous da Universidade da Coruña (Mariló Candedo e Héctor Pose) e dous técnicos de animación de concellos que non formaban parte da nosa investigación (Manuel Rúa, do concello de Moaña e Fernando Lavandeira, do concello de Rianxo), ambos os dous con formación universitaria en Socioloxía e Educación Social, respectivamente.

As achegas, correccións e consideracións realizadas por esas persoas expertas podemos agrupalas en dous grandes bloques:

- Cuestións de forma e/ou presentación da información: xerarquía da información, extensión e claridade da estrutura das cuestións. A partir desas suxestións, procedemos a realizar as modificacións oportunas, agás naqueles casos nos que dúas opinións entraban en contradición. Estes casos, sometéronse a discusión co director desta Tese e logo tomouse unha opción sopesada. Así, mellorouse a orde e presentación do documento; tamén se simplificou o texto eliminándose ítems e preguntas consideradas redundantes ou carentes de relevancia para o estudo.
- Cuestións relativas ao contido das preguntas, terminoloxía e, mesmo, á sintaxe empregada. Tamén neste apartado se tomaron en consideración as propostas formuladas e se procedeu a súa incorporación e, consecuentemente, á mellora do documento.

O formato definitivo do protocolo do cuestionario presenta forma de caderniño, cunha extensión de dezasete páxinas (ver anexo I). É o resultado de facer a maqueta para poder cubrir e devolver de forma telemática, coa intención de facilitar e axilizar o traballo, tanto a resposta e envío por parte dos informantes coma a recollida dos datos pola nosa.

A súa estrutura definitiva comprende cinco bloques de información cun total de 35 cuestións, algunhas de resposta aberta e outras pechada e, á súa vez, algunhas delas con ítems tamén abertos e outros pechados, de darlle un abano amplo de posibilidades ao interlocutor ou interlocutora para que necesariamente elixise unha, pero tamén para que achegase máis información se o desexaba.

Esta estrutura responde a un formato convencional. Na primeira páxina figura toda a información relativa á presentación do protocolo, aos obxectivos de estudo e ao marco institucional onde se insire. Tamén recollen as razóns polas que se solicita a información, o agradecemento pola participación na investigación e os datos de contacto para facilitar calquera demanda de información ou explicación á hora de contestar. Os bloques definitivos de contidos conteñen os seguintes descritores:

- Caracterización da institución e do seu contorno (9 cuestións).
- Equipamentos, recursos e organización das actividades de animación sociocultural para a infancia (8 cuestións).
- Programación e desenvolvemento das actividades de animación para a infancia (9 cuestións).
- Poboación potencial e atendida (6 cuestións).
- Sobre o persoal que traballa en actividades de animación sociocultural para a infancia (3 cuestións).

Finalmente, déixaselle á persoa inquerida en cada un dos bloques un espazo para realizar todas aquelas achegas de información que considerase relevantes para o estudo ou ben, simplemente, o que desexase manifestar.

A escaseza de información obtida neste apartado final de cada un dos bloques obrigounos, como xa se apuntou no apartado anterior, a unha reelaboración do proceso e fíxonos variar a seguinte técnica que tiñamos previsto poñer en marcha. Deste xeito, en vez de traballar co *grupo de discusión* para o cal xa tiñamos deseñado o procedemento, optamos por realizar entrevistas en profundidade aos mesmos técnicos que contestaron os cuestionarios.

4.7.2 Entrevista

Unha vez recibidos os cuestionarios e logo dunha primeira análise da información obtida, comprobouse que algunhas preguntas non foran contestadas ou carecían de información suficiente ou relevante. Algunha información amosaba importantes inconexións cronolóxicas; e, ademais, estaba a escaseza de uso do apartado final de cada un dos bloques temáticos para completar a información.

Por este motivo tomamos a decisión de realizar unha *entrevista semiestruturada* en profundidade, co obxecto de completar a información do propio cuestionario. A “semiestrutura” estivo determinada pola información contida no citado instrumento respostado por cada un dos informantes, polo que a traza básica foi diferente para cada caso estudado. Para todo o referido á entrevista, seguimos as propostas de Cohen e Manion (1990), Rodríguez et al. (1996) e Bisquerra (2004, 2009).

As entrevistas foron gravadas en audio, agás nun caso en que non nos foi permitido, pero tampouco supuxo un contratempo nin alterou en nada o deseño do procedemento; obtívose aproximadamente unha hora de conversa con cada un/unha dos animadores e animadoras das diferentes institucións. Nalgúns casos realizouse a entrevista a dúas ou tres persoas dunha institución (concellos de Lugo e Oleiros), polo interese que ofrecía o seu punto de vista de cada unha ao teren repartidas competencias e tarefas, administrativas, de tipo técnico ou temáticas.

4.7.3 Observacións

Nalgunhas institucións –só naquelas nas que se considerou necesario– observouse algunha actividade desenvolvida no exercicio 2011 ou 2012 en lugares de acceso público; realizouse de forma anónima, é dicir, nin os traballadores nin os participantes foron conscientes de que estabamos a observar a súa actuación. Non foi así o caso da Fundación María José Jove, onde solicitamos permiso para poder presenciar unha actividade dirixida á infancia, ao desenvolverse a maior parte delas na propia sede ou en lugares pechados. Por tanto observouse con responsables da institución presentes na sala, con coñecemento de cal era o noso propósito.

4.7.4 Análise documental

Analizáronse documentos de traballo e xestión de ASCI das diversas institucións como programacións, trípticos e programas de publicidade, convocatorias e, nalgúns casos, documentos de carácter interno,

como as memorias. Non puidemos acceder a todas as que quixemos porque algunhas inclúen datos como os da contabilidade que non son de acceso público, aínda que deberían selo en toda administración pública ou de interese público, en favor da tan declarada transparencia. Naqueles casos en que manexamos este tipo de documentos foi co compromiso expreso de confidencialidade, cuestión que se respecta neste traballo ao non reflectírense informacións que poidan vulnerar ese principio ético nin permitir identificar aos traballadores e traballadoras informantes.

4.8 FIABILIDADE E VALIDEZ: A TRIANGULACIÓN METODOLÓXICA

Nun proxecto de investigación cualitativa desta natureza os temas nacen, medran e, dalgún xeito, morren ou, se se nos permite, transfórmanse, en análogo proceso ao que acaece coa materia. Cada tema pode demostrar que ten unha vida propia e reclamar unha atención, cada vez maior, a medida que adquire entidade e se revela obxecto de interese.

Nun traballo de estudo de casos coma o que nos ocupa, existe unha tensión constante entre o caso e os temas polos que transitamos, de aí que cumpría un exquisito coidado para que, traballando ben o tema, non rematásemos ignorando o conxunto do caso. Os temas non se nos ofreceron sinxelos e nídios, senón que aparecían inseridos nun pano de contextos políticos, sociais, históricos e, sobre todo, persoais; e máis nos tempos político-económicos tan convulsos dos últimos anos. Todos estes adquiren significación relevante no estudo de casos. De aí que os temas analizados axuden a tomar perspectiva e ver as cousas con percorrido histórico. Ao mesmo tempo contribúen a recoñecer os problemas implícitos nas interaccións humanas que se producen no momento do estudo, que non son outra cousa que a manifestación do devir da historia e da intrahistoria, nos planos persoal e institucional. O informe de investigación dá testemuña deste feito, xa que ao írmonos aproximando a cada un dos casos, iamos tomando maior conciencia e perspectiva sobre a historia que foron realizando as distintas unidades ou servizos que se ocupan da ASC en xeral, e da dirixida á infancia en particular.

Como se sinalaba, os temas evolucionan ao longo da investigación e nese proceso evolutivo xurdiron os temas émicos, aqueles que pertencen aos actores, ás persoas ás que lles atinxe o caso. Por tanto, xorden desde dentro ou teñen orixe interna. Segundo ían contribuíndo as preguntas á comprensión, reformulábamnos os temas como asertos. Primeiro realizábase de forma provisional para, deseguido, efectuar novas afirmacións confirmando as antigas, seguindo os pasos descritos por Stake (2010).

A argumentación dunha investigación desta natureza, procurando asegurar a súa fiabilidade e validez, require do concurso da triangulación metodolóxica como estratexia clave, segundo a revisión da bibliografía científica especializada que manexamos, da que nos dá conta outra listaxe máis ampla (Álvarez, 2005; Bisquerra, 2004; Cohen & Manion, 1990; Pérez, 1994; Rodríguez, & García, 1996; Taylor & Bodgan, 1990; Valles, 1997). Esta estratexia deberá posibilitar asegurármonos a tríade xa argumentada: credibilidade, transferibilidade e fiabilidade (Valles, 1997). Para expresar o referido, tomamos as palabras de Moral cando cita a Ricahrdson:

A premisa sobre a que se fundamenta a «triangulación» é que a combinación de prácticas metodoloxicamente múltiples, materiais empíricos, perspectivas e observadores, permite que un estudo particular sexa mellor comprendido e que teña maior rigor, profundidade e riqueza. Pero agora discútese o concepto de triangulación, e chégase a considerar que: «a imaxe central da investigación cualitativa é o ‘cristal’, non o ‘triángulo’. O cristal é un prisma que reflicte externamente e refráctase dentro de si mesmo, creando diferentes cores, modelos e direccións, permitindo avanzar por distintos camiños. A triangulación é o resultado de múltiples realidades refractadas simultaneamente, non secuencialmente como fai a cristalización, (Moral, 2006, p.149).

Por tanto, valémonos da estratexia da triangulación sen a pretensión de converxer entre as dúas perspectivas metodolóxicas; búscase a síntese interpretativa que integre resultados de etiloxía diferente. A complementariedade permitiunos establecer diversas achegas á realidade estudada, tirándolle o máximo proveito a cada un dos métodos, cando se fixo necesario, en función dos obxectivos ao guiarnos no proceso, “e non o obxecto en si” (Domínguez & Coco, 2000, p. 114).

Tomando como referencia o expresado ata o de agora, traballouse integrando técnicas de enquisa-cuestionario, entrevista e observacións. Este mesmo proceder foille aplicado ao tratamento bibliográfico e documental, caracterizado pola busca, recompilación e análise de fontes de diversa índole, particularmente de:

- Disposicións legais que guían e sustentan a actuación en materia de animación sociocultural, particularmente a dirixida á infancia.
- Memorias e programacións públicas das institucións e, puntualmente, algún documento de carácter interno.
- Instrumentos técnicos que regulan o quefacer diario nas institucións respecto da animación sociocultural, en particular a dirixida á infancia (protocolos, resolucións...).

- Estudos e publicacións daquelas institucións, respecto do tema que nos ocupa, que os teñen accesibles.
- Publicacións especializadas sobre animación sociocultural.

Por outra parte, traballamos, tamén, coa observación puntual do contexto, como método complementario de aproximación descritiva e mesmo comprensiva. Esta técnica implementouse ao visitar oficialmente todas e cada unha das sedes dos servizos que se ocupan do deseño da animación sociocultural nas diferentes institucións varias veces. Tamén se visitaron *escenarios* onde se activan actividades de ASCI: casas de cultura, centros cívicos, sedes administrativas e centros de ASC.

Dende as diferentes fontes de datos podemos observar, deste xeito, se o fenómeno ou caso segue respondendo aos mesmos parámetros, ao ser analizado dende ópticas e a través de ferramentas diversas; que acontece ou existe noutros momentos e espazos, que pode haber noutras interaccións distintas ás observadas.

A triangulación de fontes e datos constitúe unha empresa, un empeño, por verificar se o observado e do que se pretende informar poden obterse os mesmos significados se as circunstancias dos contextos, das persoas ou dos tempos mudan. A propósito do afirmado, pero sobre todo da interpretación dos datos, Stake sinala:

É necesario non só ser exacto na medición das cousas, senón tamén lóxico na interpretación dos significados das cousas (Stake, 2010, p. 94).

A triangulación permite verificar se os significados cambian cando mudan determinadas circunstancias, e en que medida o fan; serve como exemplo o uso dunha técnica diferente desde a que se proceda a análise. Por iso, en base ao argumentado, empregamos a triangulación para evitar ao máximo falsas percepcións que nos levasen a erros nas conclusións finais. Con enfoques múltiples, dentro dun único estudo, tórnase alta a probabilidade de que clarifiquemos ou que anulemos algunhas influencias externas (Taylor & Bodgan, 1990, p. 98) e con ese horizonte traballamos na nosa investigación.

Ao falarmos de métodos nos estudos de casos, referímonos, unha vez máis, sobre todo, á observación, á entrevista e á aplicación do cuestionario e, finalmente, á revisión de documentos; con esta tríade traballamos nesta Tese Doutoral. Mais tamén é pertinente a dúbida -dubidar para aprender- da utilidade

da triangulación; incerteza que tamén lles asalta en forma de incredulidade aos propios Taylor e Bodgan cando sinalan:

Canto máis cre un na realidade construída, máis difícil resulta crer que calquera observación ou interpretación complexa se pode triangular (1990, p. 98).

Non queremos deixar de subliñar que, ademais das dúbidas expresadas por voces autorizadas, a maneira de outorgarlle validez á investigación cualitativa a través da triangulación tamén ten as súas voces claramente discrepantes. Cuestionan a súa relevancia, incluso pertinencia, á hora de garantir a credibilidade dos resultados obtidos. Non poñen tanto en cuestión a triangulación de métodos como a de participantes, aspecto este co que non se traballou na presente investigación.

Ademais do expresado, somos conscientes de que nos últimos tempos vense apostando, dende diversos enfoques de investigación, por un procedemento de *reflexividade* no canto da triangulación. Este método refírese “á conciencia e autocrítica reflexiva do investigador sobre si mesmo, en relación ás súas predisposicións e posibles desviacións” (Sandín, 2000, p. 238). Mais, ao tempo, achamos outras liñas de investigación que apuntan cara a novas formas de validez, ademais da triangulación, sendo exemplos destas as observacións prolongadas no tempo, a revisión por pares, a análise de casos negativos ou mesmo as audiencias externas.

En resumo, neste tipo de investigacións case sempre se recorre á complementariedade para garantir a validez, cuestión que cremos acreditada neste traballo co emprego do enfoque polo que se optou e co camiño seguido.

4.9 TRATAMENTO E PROCEDEMENTO DE ANÁLISE DE DATOS

Nos apartados precedentes explicamos cal foi o proceso de traballo empírico seguido: a planificación, a opción metodolóxica, a estratexia de investigación, a selección da mostra, o traballo de campo, as técnicas de investigación, as comunicacións realizadas coas diferentes entidades etc. No que segue describiremos como se desenvolveu o proceso vinculado ao tratamento e análise da información recollida.

Xa informamos noutros parágrafos das modificacións introducidas no intre de utilizar certas técnicas, particularmente da substitución do grupo de discusión pola entrevista semiestruturada que lles foi

realizada aos diferentes profesionais das entidades que forman parte da mostra. Mais tamén se abordou nalgún momento como foron utilizadas esas ferramentas no estudo, isto é, unha vez obtida a información a través da aplicación e uso dos diferentes instrumentos e técnicas de investigación, como se procedeu ao seu tratamento. Vexámolo máis detidamente.

Foi á hora de recibirmos os cuestionarios cumprimentados polas persoas que foron convidadas a ser partícipes da mostra, e facer a súa primeira lectura cando constatamos a escaseza de información achegada, sobre todo nalgúns apartados concretos. Este feito cuestionou a pertinencia de poñer en marcha a seguinte técnica planificada: o grupo de discusión.

Dadas as circunstancias, no momento en que se valorou a idoneidade desta técnica, decidimos substituíla por outra: unha entrevista en profundidade, deseñada para facer partícipe a cada informante das diferentes entidades que colaboran co estudo. Tiña a finalidade de profundar ou precisar con maior detalle a información que non se aclaraba nos cuestionarios ou ben que ofrecía dúbidas sobre a súa calidade, aos efectos da súa posterior análise e interpretación.

O paso seguinte foi realizar observacións puntuais dalgunhas iniciativas de ASCI que tiñan en marcha naqueles momentos as diferentes institucións. Estes “exames” visuais realizáronse co obxectivo de corroborar algúns datos achegados durante a entrevista, particularmente no que se refire á metodoloxía aplicada nas actividades, ao mesmo tempo que se verificaban os recursos materiais empregados nelas. No caso das entidades públicas con actividades implementadas por empresas externas, tamén se constatou a forma de proceder e os recursos humanos habilitados para o seu desenvolvemento.

Polo que se refire ao uso de instrumentos técnicos, nun primeiro momento previmos utilizar a ferramenta informática *ATLAS.ti* para o tratamento de datos, fundamentalmente da entrevista; aínda que este programa agora anda pola versión sete, íase usar outra moi anterior (Muñoz, 2003). Porén, desbotamos esta opción despois de consultar a diferentes investigadores e tomar en consideración a súa opinión, uns que fixeron uso del e outros que o rexeitaron, porque só optimizaría o proceso en caso de inxente cantidade de información para codificar, derivada de entrevistas, informes e outros documentos de análoga índole. Mais este non era o noso caso, pois traballamos con oito entrevistas e outros tantos cuestionarios en seis estudos de caso. Un dos argumentos máis relevantes achegados por estes investigadores remitiuse o coste do manexo técnico óptimo da ferramenta informática. O programa non resultaba, pois, operativo para a nosa investigación.

Outra problemática engadida residiu no feito de que deberíamos facer uso dalgunha documentación *incontrolable* para o investigador, pois dependía da vontade das institucións e da súa habilidade sistematizadora. Podemos exemplificar esta última circunstancia con un caso concreto. Solicitamos un programa dun ano determinado a todas as entidades, mais unha delas non puido achegala porque carecía de arquivo que a recollese.

Unha vez que optamos por un tratamento manual da información, transcribimos as entrevistas a texto, arredor dunhas nove horas de gravación. Aproveitamos esta fase para ir incorporando valoracións e comentarios dende o punto de vista lingüístico e paralingüístico que estimamos relevantes para a investigación, como o uso de retransca, o ton, a vehemencia, a fluidez etc. Todo isto achegaba unha información transmitida inconscientemente polos nosos interlocutores, moi valiosa para ir perfilando o noso traballo

No momento en que dispuxemos dos cuestionarios en soporte telemático, procedemos a identificar unidades básicas de análise e a codificar a información das entrevistas en categorías que concentrasen temas ou ideas, diferenciando as de carácter descritivo das que tiñan un perfil máis inferencial (Miles & Huberman, 1994).

O paso definitivo foi facer uso de toda a información organizada e secuenciada para poder ofrecela reelaborada e integrada. En ocasións, as categorías iniciais tiveron que ser ampliadas para establecer as relacións pertinentes entre a información que se recompilou, mais tamén cos fundamentos teóricos nos que baseamos o noso estudo. A finalidade última deste proceso era simplificar a información recollida, acharlle sentido e integrar a totalidade no informe final.

4.10 APUNTAMENTOS SOBRE O ESTUDO NO CONTEXTO ESPAZO-TEMPORAL

O estudo está contextualizado en diferentes zonas xeográficas de Galicia, ofrecendo unha configuración moi diversa do territorio e das poboacións, conformadas estas polos seus planos: cultural, político, climatolóxico, xeográfico, orográfico e mesmo social. Hai que ter en conta que as diferentes institucións acollen distintas comunidades de usuarios con modos de vivir e facer diversos, tal como se manifesta nos casos obxecto de estudo. As súas demandas e necesidades, sentidas ou expresadas, son variadas e así llelo requiren aos profesionais.

A citada diversidade responde, como indicamos, á consideración de contextos dispares: de interior, costa, cidade, vilas grandes e pequenas, con relevancia da poboación rural no conxunto do censo e sen esa relevancia, netamente urbano ou sen poboación rural, con temperaturas suaves e extremas, con poboación cun nivel medio económico elevado e baixo, preto de grandes urbes e distante. Toda esta diversidade de criterios reflicten microrrealidades.

Finalmente, facemos un breve percorrido polas etapas de elaboración da Tese, de maneira que constitúe unha recapitulación do proceso formativo polo que transitamos nos últimos anos a este respecto. Así, ao comezar o deseño do proxecto de investigación fixamos un calendario de actuacións flexible, aínda así, o seu cumprimento foise adiando por mor de modificacións nas institucións obxecto de estudo: políticas, administrativas, de persoal, normativas etc. Ademais, tamén conforme se ían producindo acontecementos vitais do propio investigador. Estes actúan de xeito determinante sempre, incrementándose en pasaxes concretas da vida, e máis cando a dedicación non é a tempo completo, ao ter que conciliarse co traballo profesional como docente nun centro de educación secundaria.

Comezamos no primeiro semestre de 2006 con lecturas sobre procedementos e outras de carácter básico, sobre o tema desta Tese e outras complementarias. Deste xeito, con lecturas e sondaxes para o traballo de campo, transcorreron varios cursos académicos que, por deformación profesional, é como nós vivimos e dividimos o tempo. No ano 2011, despois dun período de vivencias persoais difíciles, retomamos o traballo de campo, apenas comezado en 2009. A partir do curso 2011-2012, o conxunto do traballo foi retomado de novo con dedicación parcial, pero de maneira intensiva, o que nos trouxo ata o presente.

Continuamos co traballo de campo (visitas a sedes, cuestionarios, entrevistas, observacións), sempre paralelamente ás lecturas e estudo da bibliografía, tarefas que se prolongaron ata mediados do curso 2012-2013. Ao mesmo tempo, iniciouse a redacción do borrador da Tese, que se foi reelaborando a medida que íamos avanzando no traballo.

O período final de elaboración desta Tese tivo por obxecto a análise de datos e redacción do documento ou informe para a súa presentación e defensa. Realizouse a partir do verán de 2012, intensificándose en 2013 e 2014, acudindo só aos escenarios e informantes dos casos estudados para o cotexo dalgún dato ou información puntual.

CAPÍTULO 5

GALICIA COMO MACROCONTEXTO DE ANÁLISE E ESTUDO DA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL NA INFANCIA

Cando nos enfrontamos ao labor de contextualizar este traballo, de pórle límites espaciais ao escenario no que se insire, valoramos dous xeitos de facelo. O máis convencional non nos conveceu, despois de reflexionar arredor das súas vantaxes e limitacións. Este non é outro que acudir a unha descrición clásica, deixando constancia de cales son os contextos dos estudos de caso realizados. De aí que optásemos por realizar unha aproximación a diferentes planos, sen reduccionismos, sen as ataduras do dato cuantitativo nen as dunha descrición física do contexto. Isto non quere dicir que se obvien datos ou que non se empreguen, todo o contrario, mais non constitúe o noso principal obxectivo. Deste xeito, unhas veces relatamos brevemente as características da realidade en termos históricos ou demográficos e outras describímola.

O traballo de investigación cómpre ser contextualizado a grandes trazos, aínda que de maneira concisa. Facémolo a través duns apuntamentos nos planos xeográfico, demográfico, sociocultural, económico e político. Así, neste capítulo, abordamos de maneira breve o marco de traballo, entendido como *macrocontexto*. Correspóndese cos límites de Galicia en todos os ámbitos citados. Pola súa banda, concibimos o *contexto micro* cinguido a cada un dos casos estudados, referidos a unidades senlleiras con características de seu.

Este xeito de proceder responde ao explicitado nos obxectivos do proxecto de investigación, recollidos no capítulo 4, substanciándose a escolla dos límites contextuais en dúas razóns:

- 1) A primeira alude a Galicia como país que ten recoñecidas no ordenamento xurídico do Estado competencias plenas en materia educativa, de lecer e tempo libre, obxecto do noso traballo.
- 2) A segunda razón achámola na *comunidade* na que se foi construíndo ao longo dos séculos, particularmente nos planos sociocultural e lingüístico. Este proceso traspasa os límites xeográficos e políticos recoñecibles, que lle confiren de seu. Mais procede sinalar que non abordaremos a cuestión lingüística ou de linguas cooficiais en contacto, xa que son dimensións que exceden as finalidades da nosa investigación.

Nun primeiro apartado recollemos unha breve descrición xeográfica de Galicia, algúns datos económicos e tamén de carácter demográfico, moi relevantes estes últimos polas proxeccións de poboación minguante que se están a realizar de cara ás próximas décadas. Este aspecto producirá unha baixada do peso relativo da infancia, nada desprezable, respecto do conxunto da poboación galega. Deseguido, e para finalizar o capítulo de contextualización, analizamos de modo conciso, o contexto sociocultural. Rematamos o episodio cunha análise respecto da participación sociopolítica en Galicia, achegando algúns datos xerais sobre as circunstancias políticas polo que transita nas catro últimas décadas.

5.1 GALICIA EN CONTEXTO: XEOGRAFÍA, ECONOMÍA E DEMOGRAFÍA

O marco xeográfico no que se insire o estudo, os seus límites e as súas características xerais, entre outros aspectos, son obxecto de interese para este traballo e, aínda que moitos deles son obvios, non imos deixar de explicitalos. Estes derregos xerais, xunto aos específicos de cada un dos casos estudados, constitúen unha envolvente do traballo, contribuíndo a explicar e interpretar os contextos nos que se concretou a parte empírica. Ao tempo realizamos unha breve análise sobre a economía e a situación demográfica, especialmente relevante no que atinxe a calquera estudo vinculado á infancia.

5.1.1 Aspectos xeográficos do contexto

O noso traballo ten os seus límites xeográficos no que hoxe é Galicia, sendo considerada no plano físico e tamén no político unha comunidade periférica dende a óptica estatal ibérica, e ultraperiférica dende a europea. De feito, a súa localización física constitúe unha das comunidades periféricas da Unión Europea, sendo un dos límites ubicados máis ao oeste, xunto co Portugal peninsular, agás diversos territorios de ultramar ben coñecidos como Canarias, Madeira ou Azores, entre outros. Situada no

extremo noroeste da Península Ibérica, conta cunha extensión de 29.424 kilómetros cadrados. Do seu perímetro, son costeiros máis de 1.300, o que lle confire unha das súas características senlleiras dende o punto de vista territorial, mais tamén orográfico.

Segundo numerosas descrições realizadas, Galicia é unha sucesión de serras, vales e chairas ou mesetas que conforman un relevo de pouca altitude e abundante presenza da auga. Non en van as correntes hídricas –ríos, regatos, regos– son moi numerosas e constitúen outro dos elementos físicos característicos desta terra. Ademais dos anteriores, cabe salientar a singularidade das rías, vales fluviais nos que o mar se adentra con decisión, configurando unha paisaxe moi definida, recoñecible e identificadora de Galicia.

O clima, en xeral, caracterízase por temperaturas suaves e unha forte humidade, oscilando entre o oceánico e o mediterráneo, aínda que existen bastantes diferenzas entre o costeiro e o interior. Sérvenos como exemplo desta afirmación o caso da localidade de Lalín, unha das poboacións que sustenta un estudo de caso da nosa investigación. Esta diversidade climática favorece a presenza dunha abundante e vizosa vexetación que se manifesta nunha paisaxe de verdes, produto da chuvia e humidade activadas por sucesivas borrascas que, na súa traxectoria cara ao noreste, déixanse sentir no territorio.

Ao detérmonos no plano da xeografía humana, achamos que o clima tamén inflúe notablemente na conformación da estrutura do hábitat, no que comporta de dispersión ou concentración da poboación, cuestión que no caso galego se verifica doadamente. A este factor climático, condicionante do asentamento e distribución da poboación, hai que engadirle outros, dos que a dispar industrialización ou a da dotación de comunicacións son bos exemplos. O conxunto destes factores derivou nunha sinerxía que contribuíu de maneira decidida a un proceso de urbanización acelerado da sociedade galega, aínda que existan diferenzas entre territorios (Calvo et al, 2013). Como se sinalará máis adiante, os investigadores teñen constatado que este proceso se produciu nun curto período de tempo, en termos históricos, parello ao acaecido noutros lugares de Europa e incluso con maior incidencia ca naqueles (Precedo, Míguez & Fernández, 2008), como se pode comprobar nas súas dinámicas demográficas.

5.1.2 Apuntamentos sobre a economía de Galicia

Un dos feitos máis relevantes acontecidos nos últimos decenios na estrutura económica de Galicia radica no descenso sostido e acusado do sector agrario no conxunto dela. A traxectoria da economía galega, en termos históricos, caracterizouse pola elevada ocupación da poboación en actividades do

sector primario e unha escasa cualificación da man de obra. Este proceso xa mudou en favor dos outros sectores; entre os que na actualidade destacan o téxtil, enerxético, construción naval e do automóbil. Mentres que no secundario é a banca a que sobresaí, ou sobresaía ata o de agora, xa que existen evidencias de perda de significación no PIB galego. Tamén o sector público no terciario é relevante.

Este proceso histórico de muda entre sectores non aconteceu por si só, senón que é froito do incremento no investimento en formación e cualificación de grandes capas sociais, dando como resultado un continuo transvase de poboación do sector agropecuario aos sectores secundario e servizos, do rural ao urbano. A modernización e mellora dos procesos no propio sector primario, particularmente no campo, deu como resultado que, a pesar de dedicarse menos persoas ao sector agrario, producen máis e cunha mellor competitividade.

Na análise dos procesos estruturais na economía, afastada das visións tradicionais, afírmase que para que haxa muda do sector agrario cara aos outros sectores ten que darse tamén un aumento da poboación educada e cualificada. Tal e como o expresan Da Rocha e Lores (2007, p. 124), este proceso resúmese en que: “canto maior sexa a fracción da poboación educada, menor será a fracción da poboación ocupada na agricultura e maior será a produtividade media dos traballadores”.

Estas ideas sintetizan moi acadamente o que aconteceu nos últimos decenios en Galicia, sobre todo no seu cadro macroeconómico, actuando como un verdadeiro revulsivo na estrutura social e no asentamento da poboación. Nel cabe situar o proceso de concentración da poboación en núcleos urbanos, mediante o desprazamento cara ás grandes cidades, ás áreas metropolitanas e ás pequenas vilas illadas. Algunhas destas teñen certa puxanza económica, pese a súa febleza demográfica (Pena & Sánchez, 2008), e son quen de atraer poboación de áreas rurais ou vilas máis pequenas. Porén, teñen dificultades para a renovación xeracional porque moita da poboación que atraen é de idade media elevada. No traballo que nos ocupa non figura ningún dos casos analizados con estas características, dado que en relación á poboación as localidades estudadas ou son gañadoras ou perdedoras netas.

Se nos detemos na situación económica actual observamos que no referido ao PIB *per cápita*, a economía de Galicia está a converxer, aínda que sumamente ralentizada, coa media española e europea. O relativo mellor comportamento da economía galega, en relación coa española, fixo que o seu PIB decrecese un 0,2% menos. Mais estes datos case os podemos cualificar de espellismo por canto a realidade indícanos que ten perdido posicións respecto de antes do comezo da crise económica que se desvela en 2008, o que se está a traducir nun menor investimento en servizos e maior exclusión social. Respecto da

comparativa coa media do PIB europeo, observamos que no último decenio do que obtivemos datos -2000-2010-, a economía galega mellorou 11 puntos (CES, 2013, p. 132). Procede lembrar que estes mesmos datos xa foran cuestionados case no ecuador da década citada, dado que se evidenciaba que a devandita converxencia tiña as súas eivas (Prada, 2004).

Ao achegámonos á análise da realidade máis inmediata dos datos macroeconómicos de Galicia, con referencia no exercicio 2012, achamos que a contracción da actividade económica foi evidente, situándose no 1,2%, o dobre que o da *zona euro*. Isto concrétase en que o gasto en consumo final dos fogares supuxo, tamén, unha contracción do dobre (2,2%) do realizado no exercicio 2011 e o das administracións públicas triplicou ao do ano anterior (CES, 2013, p. 61). Estes datos son elocuentes por canto revelan en que momento nos achamos respecto da crise que está a padecer a sociedade nos últimos anos.

Obsérvase, ademais, como minguan os ingresos das economías familiares, o que vai en detrimento do investimento na actividade educativa, da cultura e do lecer. Pero non só iso: tamén se constata o descenso no investido polas administracións públicas, o cal tamén proporciona como resultado unha diminución da oferta de servizos e da actividade social, sanitaria e educativa no sector público. Esta mingua ten maior incidencia nas clases máis desfavorecidas, agravándose a súa situación social, polo que de compensadores das desigualdades teñen os citados servizos. Ademais disto, constátase a perda continuada de poder adquisitivo das familias, derivado da diminución da remuneración salarial, que se estima nun 5,5% de promedio no ano 2012 e practicamente a conxelación nos posteriores.

5.1.3 A cuestión demográfica

Ao realizarmos unha breve análise demográfica dende unha perspectiva histórica recente, e con referencia ao último decenio 2003-2013, atopámonos con datos que amosan un dobre plano evolutivo. Por unha banda os datos do primeiro lustro indican que se produciu un incremento da poboación, mentres que as do segundo amosan unha clara perda. Como xa se ten apuntado, isto débese a dous factores fundamentais: un é conxuntural e outro estrutural, de maior relevancia.

O primeiro caso deriva, en boa medida, da inmigración que recibiu Galicia na derradeira metade da década dos noventa e case que a primeira do século XXI. Ademais, hai que subliñar que incorporou poboación en idade de procrear, multiplicando os seus efectos na pirámide demográfica. Este incremento da inmigración, que contribuíu a mitigar a gravidade da situación demográfica de Galicia, revertendo

a tendencia cara a un saldo positivo na renovación poboacional nos devanditos anos, duplicouse no sexenio 2002-2008. En sentido contrario, isto contribuiu a aumentar o saldo vexetativo negativo cando a crise se agravou, facendo que moitas persoas inmigrantes retornasen aos seus países de orixe. Na actualidade, a esta contribución negativa hai que engadirlle a emigración de poboación nova galega cualificada e, tamén, en idade de procreación cara a diferentes lugares do mundo, particularmente Europa (52% no ano 2012). O efecto volve a ser dobre, pero no sentido inverso ao aludido coa inmigración.

Os datos do censo da poboación galega sinalan que, a un de xaneiro de 2014, residían en Galicia 2.747.226 persoas (IGE) –no momento de pecharmos este informe publícanse os datos a un de xaneiro de 2015, sinalando 2.731.406 persoas (IGE, 2015), o que corrobora a tendencia apuntada neste estudo–. Teñamos en conta que as variables ás que nos referiamos, cos datos do IGE sobre o ano 2013, ilustran as razóns polas que Galicia perdeu 14.744 habitantes no ano 2012, boa parte deles de entre 15 e 29 anos. É por iso que se estima que a diminución de poboación sufrirá un proceso de aceleración, segundo as proxeccións realizadas (INE, 2013). Tirando destas proxeccións, no próximo decenio, Galicia perderá uns 150.000 habitantes: un declive que comezou en 2010 ao rachar coa escalada en positivo sobrevida dende 2002, agás o ano 2004. Na década 2002-2012 a poboación galega incrementouse nun 1,6%, mentres que a media estatal o facía nun 13%, en parte derivado do menor peso relativo da poboación galega sobre o conxunto estatal. En 2011 os valores da poboación galega pasaron a seren negativos. Na táboa 5.1 pode apreciarse a evolución da poboación galega, incluída a proxección que o propio INE fai para a próxima década. No conxunto do Estado, e a partir das proxeccións citadas, estímase que a poboación da primeira infancia (0-4 anos) minguará máis dun 25%. Ademais dos feitos migratorios, debemos ter en conta na análise a proxección para Galicia que sinala que, para aquela altura, haberá dúas mortes por cada nacemento.

Táboa 5.1: Evolución da poboación de Galicia e proxección para 2023

GALICIA (censos e proxección)	1981	1991	2001	2011	2023
Habitantes	2.811.942	2.731.669	2.695 880	2.772.928	2.622.928

Fonte: Anuario estadístico de España 2013, INE. Elaboración propia.

A resultante amosa unha realidade dramática, aínda que algúns expertos tamén sinalan que estas proxeccións son sempre sumamente negativas, así como as lecturas que se fan delas. Ao que engaden que este tipo de proxeccións, vistas en perspectiva, ao final, son moi equilibradas. A pesar dos matices apuntados, o certo é que existe un problema e require unha solución.

Moitas das publicacións inciden na relevancia do peso da poboación galega en relación ao conxunto da do Estado, mais tamén existen outras opinións que poñen a énfase nos aspectos positivos do proceso (Dopico, 2012) e non tanto nesa relación cuantitativa. Estas voces engaden que non é aí onde se debe facer o fincapé, porque ter maior poboación non é sinónimo de maior benestar. Deste xeito, propónse mudar a lectura do proceso ou, se se quere, realizala na súa xusta medida. Malia o cambio na óptica de análise, a realidade estatal tampouco vai frear a perda de poboación e a baixada na taxa de natalidade, tal e como recollen nos últimos anos diversos estudos, entre os que subliñamos o Informe de UNICEF (2014) onde se formula o escenario dun país sen infancia.

O segundo dos factores citados, o estrutural, revélase como un dos máis graves que ameazan o equilibrio da sociedade galega nos próximos decenios. Estamos a referirnos ao avellentamento da poboación, fenómeno prevalente en determinadas zonas de Galicia, onde é extremadamente grave a renovación xeracional. Indubidablemente garda unha estreita vinculación coa diminución de posibilidades para a reposición poboacional, traducíndose en dous feitos:

- A escaseza de nacementos, como é obvio.
- Aumento de persoas que viven soas –feito non exclusivo do ámbito rural–, un fenómeno que alcanzou a máis dun 10% de casos na última década.

Polo tanto, a infancia estará ausente en boa parte do territorio interior galego, de non mediar solución. Serán feitos insólitos os nacementos, actualmente unha particularidade noticiable xa dende fai uns anos en informativos e diarios de non poucos concellos e que, segundo as proxeccións realizadas, se estenderá a moitos outros.

Nin o incremento da poboación inmigrante, maioritariamente nova, foi quen de frear o aumento da idade medida ou, se se quere, o índice de avellentamento. Tomando de novo como referencia o sexenio 2002-2008, observamos como este se incrementou en case un 15% (IGE, 2009). A teor dos datos estatísticos consultados, e froito dunha lectura pesimista, estamos ante o fenómeno “que dende hai

dúas décadas vai empurrando o corpo social galego á senescencia extrema e, deseguido, ao colapso” (Blanco, 2012, p. 98). Isto tradúcese en que a idade medida de Galicia se sitúa nos 45,6 anos, cun 11,04% de poboación menor de 10 anos, sendo case o 23% a que ten máis de 65 anos, segundo datos do exercicio de 2013. No seguinte capítulo obsérvase como estudamos casos cunha das idades medias de Galicia máis baixas, mentres que outros se sitúan na franxa alta.

Nunhas recentes xornadas celebradas en Santiago de Compostela (Barreiro, Pascual & Araújo, 2012) abordábase a cuestión demográfica en Galicia coma un reto social, o máis grave problema que existe actualmente. Mais, tamén hai que contextualizar esta realidade nunha serie de feitos que transcenden o económico. Algúns investigadores outórganlle moita relevancia a un cambio de mentalidade como causante da situación actual, ademais doutros como o retraso na nupcialidade, o control da natalidade ou a incorporación das mulleres ao mercado laboral. Se ben é certo que, respecto da diminución da fecundidade, outros países europeos con traxectorias históricas semellantes, souberon resolver ou paliar esta situación con apostas por servizos sociais, educativos e boas políticas de conciliación (Dopico, 2012, p. 87). No caso de Galicia estase agora implementando o “Plan para a dinamización demográfica de Galicia 2012-2015, horizonte 2020” que se artella arredor de 50 medidas e catro áreas. Máis aló do uso do modo infinitivo (informar, apoiar, ampliar...) na redacción do documento, dos consellos en abstracto, publicidade mediante en TV e xornais, pouco leva dado de si: as axudas e pretendidas apostas pola conciliación laboral e familiar pouco se teñen concretado, ficando nun desiderátum.

Esta é, en síntese, a situación demográfica de Galicia, tendo en conta que o aumento da lonxevidade debería conlevar unha lectura positiva, por canto ten de mellora na esperanza de vida das persoas. Non obstante, son datos demográficos que se tornan nun feito radicalmente negativo ao non ir acompañados dun sostemento na natalidade -actualmente nun 1,1 fillo por muller-, seguindo datos de 2011 (IGE, 2012), que permita a renovación xeracional.

Ao profundar na análise, procede sinalar que ao factor demográfico debe engadírselle outro de carácter *socioeconómico* que, a súa vez, está influido por outras causas que tamén inciden naqueles, convertendo as súas interaccións nun problema de carácter *socio-demográfico-económico*. Referímonos, neste caso, á concentración da poboación nas grandes urbes e vilas, cuestión á que xa se aludía anteriormente. Este fenómeno contribúe decididamente ao avellentamento da poboación das pequenas vilas e áreas rurais. Mais, parello a este fenómeno migratorio atopamos outro non menor, que está a producir, outro problema demográfico en Galicia: a concentración da poboación galega nas áreas costeiras do Atlántico, incrementada no sur, minorando claramente a das provincias de Lugo e Ourense. Máis de dous millóns

de habitantes residen nas provincias da Coruña e Pontevedra e arredor do 36% da poboación galega concéntrase nas sete grandes cidades e áreas de influencia. De feito, o 70% do total reside en municipios de máis de 10.000 habitantes, que son aqueles que se *manteñen* ou medran algo, mentres que os concellos de menos de 1.500 habitantes tenden a unha forte perda poboacional, camiño da extinción; tendencias e cifras que dan idea do proceso que está a acontecer. En palabras de Barreiro (2012):

A poboación galega está afectada por dúas dinámicas desequilibradoras dominantes: unha cara á costa, na que só son excepcións notables as cidades de Lugo e Ourense, e outra cara ao sur, na que constitúe unha notable excepción a conurbación formada pola Coruña e Ferrol nas Rías Altas.

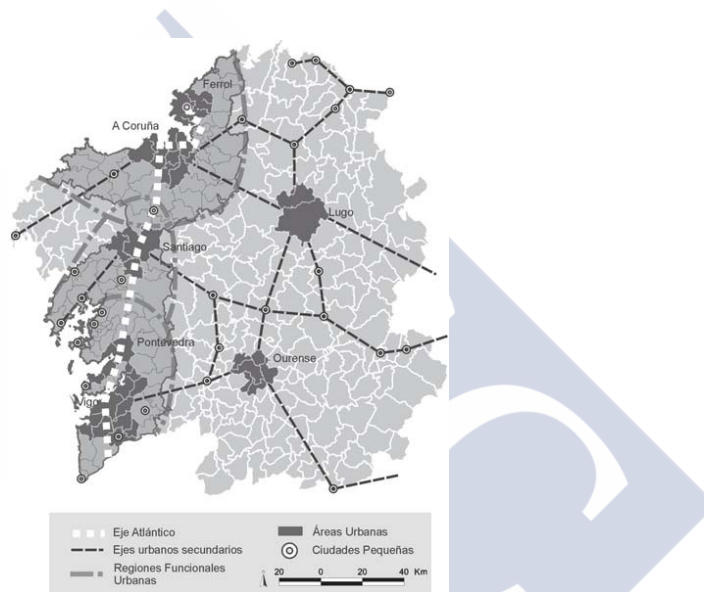
Un dos concellos seleccionados para o noso estudo figura entre os de maior densidade de poboación por quilómetro cadrado de Galicia, coa media arredor dos 97 h/Km². Estamos a referirnos ao concello de Oleiros (785,7 h/km²), só sendo de maior densidade o da capital da provincia, dato este último que se produce en todas as provincias menos na de Pontevedra, por ser Vigo a grande urbe. De todos os xeitos, este proceso de concentración da poboación nas urbes e vilas tense producido nos países máis desenvolvidos en todo o mundo, tomado nun primeiro momento de análise —exclusivamente— como un factor de progreso. Dende fai un cuarto de século Galicia incorporouse a este fenómeno de maneira tan decidida que, hoxe en día, é considerada polos expertos unha sociedade urbana (Precedo et al, 2008, p. 89). Mais este proceso de urbanización da sociedade galega, a diferenza da análise inicial deste tipo de fenómenos, obsérvase que non só ten efectos positivos, como a simple vista puidese parecer:

Esta aceleración da urbanización en Galicia, con ser positiva, sobre todo se a comparamos coa nosa tradición rural anterior, encerra factores causais que non o son tanto e por iso podemos falar dunha urbanización positiva derivada do crecemento do sistema urbano e dunha desurbanización do espazo rural derivada da crise demográfica xeralizada que enlaza cuns problemas moi graves: o avellentamento demográfico, o despoboamento rural e o saldo demográfico negativo ou, no mellor dos casos, un estancamento no número de habitantes. Por iso, ese forte incremento da urbanización débese non só ao crecemento das cidades senón tamén ao decrecemento das áreas rurais e ao estancamento demográfico xeral. Así, pódese falar dunha dobre urbanización: unha directa —o crecemento urbano— e outra indirecta —o despoboamento rural—. Isto engade unha valoración máis negativa do que á primeira vista puidera parecer (Precedo et al, 2008, p. 91).

No caso galego, atribúese o proceso de concentración na costa atlántica a varias razóns. Unha delas é o seu clima máis temperado, aínda que na actualidade ninguén dubida de que foi determinante para

ese proceso a mellora da rede de infraestruturas -estradas e autoestradas, aeroportos e ferrocarril- trazada no denominado eixo atlántico, unha dinámica que comezou hai máis de tres décadas. Isto trouxo consigo o decidido asentamento da industria modernizada, que xa o viña facendo dende o século XIX, e o afianzamento do transporte marítimo (Alonso, Chamorro & González, 2006). Con todo, o desmantelamento do ferrocarril como medio de transporte que artellaba, a xeito de malla, as áreas menos poboadas do interior contribuíu dramaticamente ao despoboamento destas.

Mapa 5.1: Áreas con alta densidade de poboación e rede principal de vías de comunicación terrestres



Fonte: Precado et al. (2008).

A análise demorada sobre o avellentamento da poboación galega e a súa concentración, arredor de grandes urbes e vilas medias, revela o que algúns estudosos teñen calificado como unha situación límite e sen retorno. Augúrase que o proceso iniciado deixará, como consecuencia, en moitas áreas tradicionais de Galicia, verdadeiros desertos demográficos, espazos ermos de presenza humana (Barreiro, 2012, p. 19).

A resultante histórica dos diferentes procesos de consolidación demográfica das urbes galegas, con procesos acelerados de creación de vivenda para darlle cabida á poboación emigrada do rural, tamén produciu unha serie de consecuencias. Así, a xuízo de investigadores como Precado e Míguez (2007, p. 79), pódese citar a densificación crecente, conxestión no tráfico, carencia de espazos libres e unha morfoloxía arquitectónica de baixa calidade. Pola contra, derivou cara a un tecido urbano desordenado

e a construción incontrolada, con agresións constantes ao rural circundante destas zonas e á propia paisaxe. O paradigma das agresións ao territorio atopámolo no urbanismo desenvolvido no litoral galego, consolidándose de facto pola vía dos feitos consumados a través dun *Plan de Ordenación* (Lois & Aldrey, 2010).

En síntese, a poboación galega presenta dúas características que a definen actualmente: por unha banda, o envellecemento sostido por mor da baixa taxa de natalidade, mentres que a de mortalidade é estacionaria (aínda que cun comportamento máis errático) ao aumentar a esperanza de vida; pola outra banda, a distribución irregular da poboación evidénciase nunha densidade elevada nalgúns zonas costeiras e determinados vales, mentres que algúns espazos do interior, como se dicía, van camiño de seren desertos demográficos.

5.2 SOCIOCULTURA E POLÍTICA EN GALICIA

Ao igual ca nos casos anteriores, faremos referencia neste apartado a unha serie de circunstancias que permitan contextualizar a sociocultura e a política en Galicia, que xa se tratou en aspectos máis concretos arredor da ASC noutros apartados deste estudo. Así, nun primeiro momento propoñemos algunhas notas sobre lecer e cultura para, deseguido, facer un percorrido sucinto sobre a evolución política en Galicia dende a aprobación da Constitución de 1978 ata a actualidade, co especial protagonismo que lle corresponde á aprobación do Estatuto de Galicia no ano 1981.

5.2.1 Sociocultura e ocio en Galicia

Na abordaxe do ocio da cultura en Galicia dende a perspectiva actual tomamos, de novo, como referencia o *Plan estratéxico 2010-2014, horizonte 2020* (Xunta de Galicia, 2010) que deseñou a Xunta de Galicia e que nos serve como guía. Nel, a cultura adquire relevancia por contemplar, dun xeito amplo, diversas medidas que se deben activar.

Realizamos, deseguido, un percorrido pola situación actual da sociocultura en Galicia, que nos leva ao exercicio 2011 como referente, último dos que dispoñemos de datos globais. Daquela estaban ocupadas no sector da cultura 24.200 persoas, decrecendo en 6.400 (26,45%) respecto de 2010, e 9.000 (37,19%) en relación ao ano 2009, que foi o ano de maior ocupación neste sector (CES, 2013). Son datos que revelan a perda ocupacional que se está a producir na nosa sociedade, froito da crise económica que nos asola.

Datos que, no seu conxunto, son consecuentes cos do gasto público realizado en cultura, aos que nos referiamos anteriormente; unha diminución de máis do 37%, se tomamos como referencia o ano 2009.

O descenso en recursos para a cultura ao que aludiamos produciuse en tan só tres anos, traducíndose nunha baixada de catro posicións en relación ao conxunto das comunidades autónomas. Aínda que non dispoñemos de datos fiables sobre o aconteceu dende entón, si temos coñecemento de que a tendencia da ocupación foi á baixa, polo que é de supoñer que o investimento en cultura tamén decreceu. Se a mingua se ocasionou no ámbito público, no privado é obvio que o comportamento non foi mellor, xa que en 2011 produciuse unha baixada de case un 8% de gasto nos fogares galegos. Tamén é certo que estes datos amosan que algo máis dun 48% do gasto se dedica á adquisición de bens audiovisuais, equipos e accesorios; elementos que non son de interese para o estudo, pero si o é que o consumo de servizos culturais apenas chegaba ao 24%.

En síntese, o descenso do gasto medio por persoa en Galicia tense estimado para o ano 2011 nun 11%, sen que aínda estivese incorporada a suba do IVE aplicado aos produtos culturais. De feito, os datos do ano 2012 indican que o gasto investido por persoa en bens e servizos culturais diminuíu en cincuenta euros desde o 2008, ano de comezo da crise económica (IGE, 2013).

Hai sectores nos cales o descenso é moi acusado, particularmente nos que aluden á creación e consumo de produtos culturais ao vivo (teatro, música...), pero non menos relevante naqueloutros que precisan dunha canle de distribución complexa, como pode ser o cine. Este descenso constátase de xeito claro en produtos concretos, entre os que salientamos a produción editorial de libros e manuais (6,2% de media no Estado), especificamente a produción en galego, que o fai nun 1% máis ca na realizada noutros idiomas (CES, 2013). Isto tamén é consecuente cos índices de lectura, xa que a *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2010-2011* (Ministerio de Cultura, 2011) reflectía que as persoas que afirmaban que nunca leran un libro eran un 3% maior cá media do conxunto español.

Ao analizarmos os datos contidos no *II Mapa Cultural de Galicia* (Lage, Trabada & Fernández, 2011), que aborda a situación dos concellos galegos de 50.000 habitantes, respecto da súa situación sociocultural, obsérvase que nos últimos anos pouco se avanzou, segundo as demandas declaradas. Así, en correspondencia coas prioridades xerarquizadas por parte dos concellos, os datos amosan que:

Ollando as prioridades culturais expresadas polos concellos galegos ante a enquisa do MCG (Bouzada, Pidal & Rodríguez, 1991) de hai vinte anos, resulta sorprendente que a gradación das necesidades volva

trazar o mesmo itinerario. Repítense as prioridades de atención aos equipamentos, ou á demanda de bibliotecas e necesidades de tipo deportivo, seguidas do ineludible apoio ás entidades socioculturais, por diante de ter que desenvolver actividades específicas. Teimosa xerarquía de carencias que delimita unha das dimensións estruturais da situación sociocultural dos concellos galegos de menos de 50.000 habitantes (Lage et al, 2011, p. 64).

Ao tirarmos de datos do mesmo estudo, tamén achamos que as tres grandes prioridades relativas á sociocultura están relacionadas coa “posta en marcha ou mantemento de equipamentos socioculturais”, “subvencións económicas a entidades socioculturais” e “persoal”. Mais tamén chama a atención que, naqueles concellos de menos de cinco mil habitantes, a prioridade declarada estea relacionada coa actividade deportiva ou co equipamento para a práctica desta (Lage et al, 2011). O estudo dá máis unha idea de cal é a concepción de investimento que das necesidades existentes. De feito, as distintas localidades rivalizaban por crear infraestruturas (casas de cultura, centros cívicos, bibliotecas etc.) que, na actualidade, dificilmente son sostibles en concellos pequenos (El Progreso, 2015). Aínda que tamén é certo que na análise das mancomunidades constátase que a “actividade cultural” se sitúa na cuarta posición entre os fins que xustifican a existencia destes entes de xestión supramunicipal.

A dispersión da poboación produce, sen dúbida, carencia de oportunidades ou, polo menos, oportunidades minguadas nos núcleos máis pequenos, concentrados, na súa maior parte, no interior de Galicia. De aí que se poida afirmar que a poboación da Galicia rural e, en termos xeográficos, a do interior, dispón de menos oportunidades culturais, de ocio e deporte ca aquela da Galicia urbana e/ou costeira:

Deste xeito, e no hábitat que comprende os núcleos de menos de 10.000 habitantes, observamos, segundo estes datos, unha deficiencia no número de equipamentos culturais e, xa que logo, unha falta de oferta cultural. Estes resultados deben interpretarse no contexto específico galego, onde se atopa a dispersión de núcleos de poboación, especialmente nas zonas rurais do interior das provincias de Lugo e Ourense (Casares, 2008, p. 72).

Lembremos que o estudo citado recolle información de todos os concellos galegos con menos de 50.000 habitantes; é dicir, de todos agás os das sete grandes cidades. Isto supón obter información da realidade sociocultural de case un 75% da poboación galega, o que dá idea da magnitude do estudo e da porcentaxe de realidade analizada. Debullando o informe achamos que, respecto das infraestruturas das que dispoñen os concellos, en relación ao número por tramos, as dúas máis abondosas son os “centros socioculturais polivalentes” (606) e as “bibliotecas” (392), independentemente do tamaño do concello. A teor dos datos

recollidos neste informe, comparado co *I Mapa Cultural de Galicia* (Bouzada et al 1991), constátase o esforzo de investimento realizado en infraestruturas. Ademais, e para finalizarmos, tamén se observan diferenzas entre o número existente nas provincias atlánticas en relación ás do interior, dado que naquelas se concentra un maior número, como vimos reflectindo.

5.2.2 O contexto político galego na democracia

Como xa anticipamos noutro apartado, contemplamos Galicia como un *macrocontexto*, máis aló de feitos e elementos propios dun concello, área ou, se se quere, dunha administración local. Esta análise, aínda que breve, centrarémola na descrición e interpretación de datos das diferentes iniciativas obxecto de estudo. Neste apartado imos dar unhas poucas claves sobre o transcorrer político de Galicia nos anos da democracia, particularmente, nos da etapa postautonómica.

Tal e como se vén sostendo, a partir da aprobación do Estatuto de autonomía de 1981, Galicia adquiriu status político e xurídico de seu; unha condición que lle fora vedada durante a ditadura franquista. Esta autonomía asentouse na daquela recén promulgada Constitución de 1978. Con ela deu comezo un período de florecemento socioeconómico e cultural sostido que, en termos xerais, chegou con algunhas etapas de recesión até a aparición da crise económica en que estamos inmersos. Estes feitos políticos, económicos e culturais constituíron o soporte para o asentamento de iniciativas e prácticas de ASC, ao que nos referiremos máis adiante. As diferentes etapas de construción e asentamento da emerxente Administración autonómica poden sintetizarse, nos termos en que se amosan na táboa 5.2.

Táboa 5.2: Etapas de construción da Administración autonómica de Galicia

I Etapa	II Etapa	III Etapa	IV Etapa	V Etapa
Preautonomía	Establecemento	Crecemento	Acomodación	Estabilidade
-1982	1982-1983	1983-1986	1986-1990	1990-

Fonte: Bouzas (2004, p.4). Elaboración propia.

En 1977 principiaba o seu traballo a Asemblea de parlamentarios de Galicia, que se encargaría de elaborar un proxecto de réxime preautonómico, constituíndose coma tal en 1978, en paralelo á promulgación da Carta Magna. Este proceso de asentamento do novo poder autonómico culminaría na aprobación do Estatuto en 1980, con entrada en vigor no ano seguinte. Unha vez aprobado, iniciárase unha etapa que

De Juana e Prada (2006) denominan de “establecemento” e Bouzas (2004) da “preautonomía”, aínda que con grande inestabilidade debida á política daquel goberno xurdido das urnas en outono de 1981.

Os comezos do establecemento da estrutura autonómica transcorren ata 1983, en que se produce unha crise de goberno, que daría paso a outra etapa, a do “crecemento”, que arranca ao tempo que se inicia a segunda lexislatura. A realidade política xerada polos resultados electorais en 1986 desembocou na moción de censura ao goberno conservador, conformándose no ecuador da lexislatura un executivo apoiado nun tripartito basculado cara á esquerda, que durará até o comezo da terceira. Esta é considerada a da “estabilidade” (Bouzas, 2004), adxectivación que poderíamos aplicar ás catro consecutivas de maioría absoluta conservadora do que era Alianza Popular, logo devida en Partido Popular. Así mesmo serviría para adxectar a sétima lexislatura, en que se conformou un goberno bipartito, e na oitava, novamente cun goberno conservador, que referendou a súa maioría para o quadrienio 2012-2016, na vixente novena lexislatura.

En síntese, durante o período autonómico, de máis de trinta anos, só nunha lexislatura e media gobernaron partidos de esquerdas (bienio 1987-1989 e quadrienio 2005-2009); o resto fixérono gobernos de dereitas, con maior ou menor conservadurismo.

O comportamento electoral da sociedade galega nos comicios autonómicos podemos condensalo nunhas poucas liñas: a media histórica de participación política establécese arredor dun 59%. Esta porcentaxe foise incrementando paseniñamente dende o ano 1981 (43%) até chegar en 2012 ao 62,4 por cento. Este aumento ocasionou o achegamento aos niveis de participación doutras comunidades do Estado. Precisamente, moitos autores poñen a énfase nesa converxencia de datos de participación cando para nós o salientable é o seu incremento constante, agás na última convocatoria electoral. Todo isto contribuíu á consolidación do sistema de partidos estatais na Comunidade, paralelamente aos autóctonos (Lagares & Pereira, 2013).

Por outra banda, cando se toman como referencia as eleccións locais (Márquez, 2004, 2005), a administración máis próxima ao cidadán, obsérvase que a porcentaxe de participación é moi semellante, 61,8% no período 1979-2004 (Márquez, 2004, p. 113), á que se sinalaba respecto dos comicios autonómicos.

Ademais de nos comicios tradicionais, a participación foise concretando noutros procesos democráticos; aludimos, en particular, á progresiva contribución da poboación na toma de decisións na Administración

local -coma a intervención nos *orzamentos participativos*- que, aínda sendo minoritaria, adquiriu un grande impulso nas dúas últimas lexislaturas. É nos concellos de maior tamaño onde se recorre con maior frecuencia á denominada participación cidadá. Con todo, existen excepcións, pois atopamos concellos de vilas medias relativamente dinámicas que fomentan canles de participación cidadá para opinar sobre certos aspectos coma pequenas infraestruturas, cultura ou ocio; precisamente eidos nos que se inclúen as actividades de ASC.

Tradicionalmente foi un elemento distintivo da esquerda a promoción da participación cidadá, máis aló do chamamento ás urnas. Mais na actualidade as forzas políticas de calquera signo recollen nos seus programas electorais este reclamo. De tal forma que, neste sentido, as diferenzas entre partidos radica máis na capacidade e dinamismo dos líderes, ca nas súas propostas (Cernadas, Pineda & Chao, 2013).

A participación cidadá, tal e como xa se expuxo no apartado referido á infancia, é un fenómeno de crecente interese social e científico; existen numerosos estudos e publicacións que así o testemuñan. As reivindicacións deste tipo de participación social e política están moi vencelladas coas necesidades expresadas e detectadas na ASC. En xeral, os estudos e investigacións publicados sobre estas iniciativas fan fincapé nos seus aspectos positivos: defensa da participación coma un instrumento de combate da desafección política; mellora da equidade das políticas públicas; resposta á crise de lexitimidade en que se atopa a democracia participativa etc. Mais tamén é certo que existen outras voces que poñen o acento nos aspectos negativos e nas eivas que poden terse, como pode ser a instrumentalización que fai o poder político da participación cidadá ou o excesivo ritualismo que caracteriza os procedementos postos en marcha (Cernadas et al, 2013).

Un dos aspectos máis xenuínos de participación política, ao que aludiamos anteriormente, achámolo nos últimos anos na toma de decisións nos orzamentos de entidades administrativas públicas locais. Esta participación artéllase mediante a intervención de asociacións, ONGs, federacións, clubs, movementos ou plataformas dos máis diversos colectivos e movementos sociais. Mais o feito de que exista esta canle de participación non asegura, finalmente, a eficacia na toma de decisións operativas, por canto o poder executivo segue a estar exclusivamente en mans dos elixidos como representantes.

Entendemos que a ineficacia na execución dos orzamentos participativos, está relacionada co escaso compromiso da cidadanía no proceso de participación sociopolítica, a longo prazo. Poderíamos dicir que o poder difumina a decisión tomada, provocando que as organizacións e particulares participantes teñen dificultades para o seu seguimento completo. De feito, participamos, reivindicamos, recolleemos sinaturas

e manifestámonos sobre todo cando nos sentimos afectados directamente e en momentos puntuais. Mais non planificamos a participación sostida no tempo, como actores sociais, como suxeitos políticos corresponsables da comunidade. A participación, entendida deste xeito e en palabras de Pac e Minguijón (2011), tórnase retórica e puntual: unha participación máis defensiva ca proactiva ou reivindicativa, ao cingirse a problemáticas de curto alcance e non sosterse no tempo.

Para finalizarmos, cómpre lembrar que se abordou aquí de maneira sucinta, a participación dos adultos na comunidade -circunscrita á sociopolítica-, namentres que no capítulo 2 realizouse a análise da participación da infancia. Deste xeito, fica acometida a argumentación sobre este concepto nos dous grupos de idade, aínda que con prevalencia na infancia.



**III. REFERENCIAL EMPÍRICO
INICIATIVAS E PROGRAMAS DE
ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL NA INFANCIA:
UN ACHEGAMENTO ÁS SÚAS
REALIDADES EN GALICIA**

UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 6

CONTEXTUALIZACIÓN E ACTUACIÓN DA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DA INFANCIA NA XEOGRAFÍA GALEGA

Neste capítulo plasmamos o desenvolvemento empírico da investigación, que se levará a cabo a través da descrición, explicación e interpretación das iniciativas e programas de animación sociocultural na infancia dos casos estudados. Un chanzo imprescindible nese proceso é a análise dos contidos, procedementos e implementacións das actividades nas distintas entidades que conforman a mostra.

Concebimos o proceso de análise en relación sinérxica entre forma e contido. Como non se partiu dun esquema predeseñado nin condicionado pola estrutura do cuestionario ou das entrevistas, foi mester unha reelaboración constante da orientación do traballo para acadar un resultado satisfactorio. Deste xeito, organizamos os contidos axustándoos a unha secuencia lóxica dos tópicos obxecto de estudo, a partir dos datos obtidos coa aplicación de cuestionarios, documentos, observacións e entrevistas.

6.1 OS CASOS ESTUDADOS: IDENTIFICACIÓN E ANÁLISE DAS SÚAS REALIDADES

As cinco institucións de Administración pública local de Galicia e unha de carácter privado, onde se levan a cabo as experiencias estudadas, precisan dunha lectura de conxunto. Para iso remitimos ao lector ou lectora ao capítulo 4, que complementa e contribúe á contextualización e comprensión do que se explica neste.

Desde o punto de vista da natureza xurídica das institucións, nunha primeira ollada, poderíamos considerar coma un todo os casos que se desenvolven na Administración local. Mais, as diferenzas que subxacen nas súas características xerais, funcionamento, organigramas e estruturas organizativas, obríganos a un tratamento diferenciado de cada unha delas.

Neste capítulo contextualizamos e describimos cada unha das institucións, públicas e privada, atendendo á tipoloxía, estrutura e iniciativas e programas de ASCI que desenvolven. E a análise empírica do conxunto faise tomando como referencia os seguintes descritores: o contexto institucional e marco normativo; espazos e tempos sociais na infancia; deseño, desenvolvemento e avaliación de programas; e, finalmente, formación e profesionalización dos animadores e animadoras socioculturais.

A presentación e análise dos diferentes casos non segue un criterio definido para preservar a confidencialidade dos profesionais. Os casos analizados son prácticas de ASC que dependen de entidades públicas, mentres que un -Fundación María José Jove-, está vinculado a unha privada. Esta circunstancia podería facelo un caso particular, mais a súa singularidade no noso estudo non vai máis alá da súa natureza xurídica.

Finalmente, convén aclarar que a secuenciación dos casos nos diferentes apartados da Tese non supón ningún tipo de prelación ou xerarquía, duns sobre outros; de feito, o criterio é totalmente aleatorio. As institucións onde se desenvolven os casos examinados son: os concellos de Oleiros, Burela, Lugo, Ribadavia e Lalín, e a Fundación María José Jove, con sede na Coruña.

6.1.1 Concello de Oleiros

O Concello de Oleiros atópase ao noroeste da provincia da Coruña, ocupando unha superficie de 43,7 quilómetros cadrados (véxanse mapas de situación 6.1 e 6.2). Forma parte da Área metropolitana da capital provincial e constitúe, xunto co concello de Sada, unha pequena península que separa as Rías da Coruña e Betanzos. Un dos elementos identificadores é a súa costa, lugar de atracción turística no estío, pero tamén durante o resto do ano é espazo de recreo para moitas familias.

Mapa 6.1:

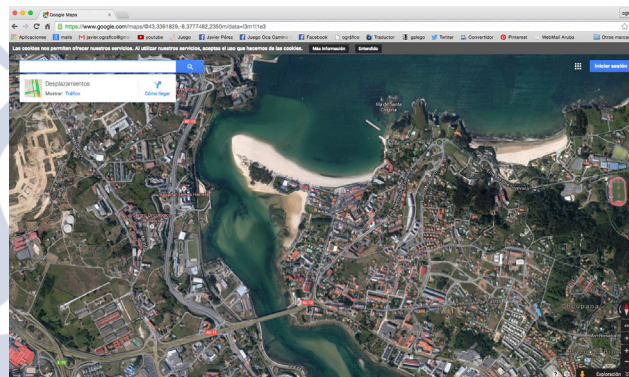
Situación do Concello de Oleiros no mapa de Galicia.



Fonte: Galipedia.

Mapa 6.2:

Captura de imaxe do Concello de Oleiros con Google.es/maps



Conta cunha poboación de 34.470 habitantes (IGE, 2013), distribuídos en nove parroquias. A súa ubicación, na Área metropolitana da Coruña, contribúe a que algunhas das parroquias se configuren como urbanas na súa totalidade. Isto fai que o concello sexa, con 785,7 hab/km², zona de densidade poboacional media-alta, situándose no terceiro posto entre os concellos máis poboados da provincia da Coruña. Aumentou o seu padrón no último decenio en case 4.800 habitantes, o cal dá idea do seu atractivo para elixilo como lugar de residencia; deste dato destaca, sobre todo, o feito de que se asenten nel primordialmente persoas en idade de procrear. Precisamente, ao longo deste apartado de identificación de casos incluímos diferentes gráficos onde se pode ver a densidade demográfica de cada concello, a súa poboación en relación cos outros casos estudados e en relación coa poboación xeral de Galicia, a porcentaxe de poboación infantil de 0-10 anos e outros datos relevantes ao respecto (gráfico 6.1 e ss.). Danse outras dúas circunstancias significativas neste municipio. Unha delas é ser zona residencial para profesionais liberais e da burguesía coruñesa, feito que contribúe a aumentar a renda bruta por habitante

ata os 20.188 euros, sendo das máis elevadas de Galicia. O outro dato relevante é que posúe un dos maiores índices de zonas verdes e de bibliotecas de España, como consecuencia de exercer un notable control urbanístico sobre o territorio, unha forte preocupación pola recuperación do litoral e pola cultura.

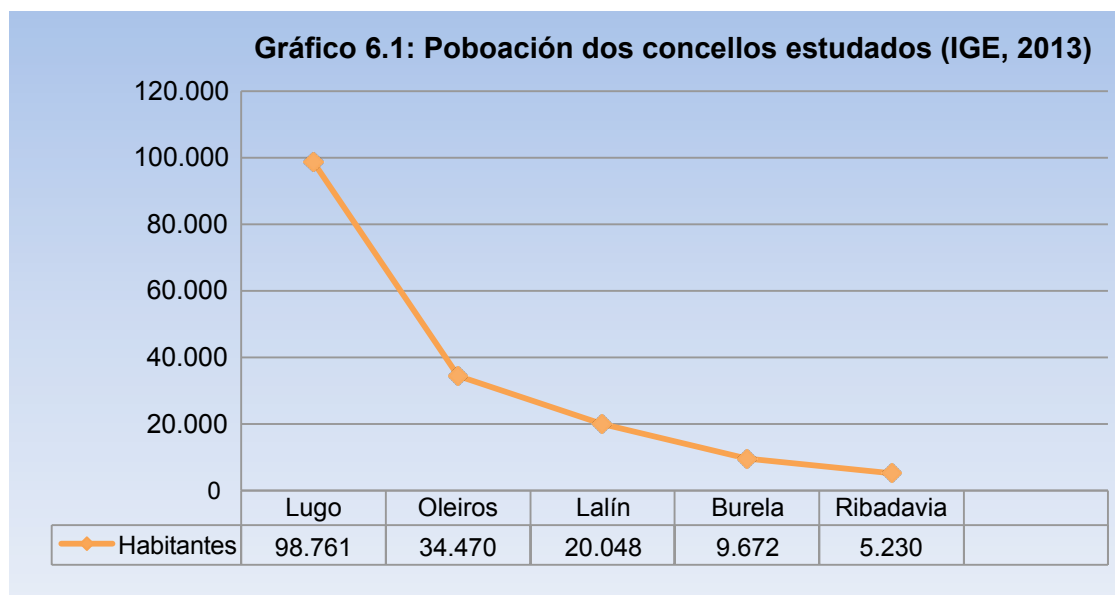
A idade media da súa poboación é de 42,1 anos, relativamente baixa, se tomamos como referencia a do conxunto de Galicia, que se acha nos 45,6 anos, 3,5 puntos superior á de Oleiros. Observamos que a taxa bruta de natalidade é do 8,8%, o cal indica que sobe da media de Galicia nun 1,2%, mais á súa vez vese, sorprendentemente, superada pola do concello de Lugo (9,9%). En definitiva, o comportamento demográfico do Concello de Oleiros pódese xulgar como bastante positivo aínda sendo o saldo vexetativo negativo (IGE, 2013).

Polo que respecta ao grupo de poboación do intervalo 0-10 anos, o de maior relevancia para a nosa investigación, os datos amósannos que constitúe o 11,04% do total; a porcentaxe máis elevada de todos os casos estudados. Este dato contrasta co da idade media do conxunto da mostra, dado que non é a máis baixa (IGE, 2013). Todos os datos referidos nos apartados precedentes poden observarse nos gráficos 6.1, 6.3, 6.4, 6.6, 6.8 e 6.11 e na táboa 6.1.

Por outra banda, imos describir o organigrama deste concello, aínda que foi modificado durante o proceso de recolla de datos. Antes dese cambio, as competencias en materia de ASCI -deseño, programación e implementación-, estaban repartidas entre o *Servizo Municipal de Educación* e un organismo autónomo denominado *Instituto da Cultura*, organismo que dependía de varias concellerías. Este ocupábase de diferentes áreas: Ensino e Xuventude; Deporte; Cultura, Normalización Lingüística e Bibliotecas; e Formación e Emprego. Todas as propostas debían presentalas, para a súa aprobación, ao Consello de Administración deste instituto, no cal estaban representados todos os partidos políticos. En 2012, unha vez desaparecido este organismo, as competencias de temas relacionados coa ASC pasan ás concellerías de Cultura e Normalización Lingüística e Ensino e Xuventude. As dúas están dirixidas, nesta lexislatura (2011-2015), por dúas mulleres que pertencen ao grupo político *Alternativa dos Veciños*, partido senlleiro en toda Galicia. Esta agrupación política naceu ao abeiro do asociacionismo nas primeiras eleccións democráticas. Goberna o concello dende 1979 con apoios doutros grupos políticos ou en solitario con maioría absoluta, como é o caso desta lexislatura.

Os servizos que máis actividade de ASCI programan son o de Cultura e o de Educación. Hai outras concellerías, como as que se ocupan de Deportes ou Consumo, que tamén programan actividades para a infancia, pero moitas delas sen as características da ASC, polo que non se analizaron nesta Tese. Á

hora de materializar as actividades apóianse nos centros denominados Casas do pobo, espalladas polas diferentes parroquias, e noutros espazos como auditorios, bibliotecas ou centros educativos.



Neste traballo facemos a división por idades, mais a realidade é moi complexa e o intervalo etario non é contemplado, nin de maneira preferente nin excluínte, polos profesionais que desenvolven o caso concreto que analizamos. Como se suxería, o concello carece dun departamento, servizo ou negociado que se ocupe unicamente da ASC, e por tanto da ASCI; esta deséñase dende varias concellerías, departamentos e servizos, con clara prevalencia das dúas concellerías antes referidas.

As competencias exercidas polos diferentes departamentos administrativos están asignadas en función dos servizos que prestan e non do sector de poboación co que traballan. Deste xeito, se tomamos como referencia idade, a actividade cultural é transversal, namentres que a correspondente a ensino e xuventude cínquese a un intervalo de idade relativamente concreto. Cultura pode programar actividades de natureza ben diferente, como pode ser un espectáculo dos “Bolechas” ou mesmo a “Mostra Alfaroleiros”, dirixidas á poboación infantil e adulta, respectivamente. Polo que respecta ao departamento de Ensino, ocúpase da infancia ata o final da etapa de primaria e logo o de Xuventude desde aí para riba, mais coa flexibilidade necesaria.

Gráfico 6.2: Organigrama das concellerías con competencias en ASCI-Oleiros



En canto á atención ao público, esta institución ten un horario continuado nos dous servizos, de 8:00 a 15:00 horas. O punto de partida que tomamos para a recolla de datos foi o ano 2007 no servizo de Cultura, nese exercicio e nos seguintes. Os meses de xullo e agosto foron os de maior demanda de actividades de ASCI, sendo parella en todos os días da semana, agás o domingo. Polo que respecta ao servizo de Educación, afirma o técnico que se produce durante durante todo o ano de maneira semellante, concentrándose, habitualmente, nos días lectivos da semana.

A actividade de ASCI está incluída dentro dunha programación xeral de ASC, cos obxectivos primordiais seguintes:

- Fomentar a participación e a integración de todos os veciños e as veciñas do municipio, para que lles permitan desenvolver valores, coñecemento e habilidades para un uso saudable do seu tempo libre.
- Fomentar a creatividade e xerar inquietudes e iniciativas independentes e responsables.
- Convivir e socializar a infancia en contornos de educación non formal.
- Educar nas artes da música e da danza.

Os programas ou actividades máis relevantes, dos desenvolvidos nos últimos anos, que destacan os profesionais son os seguintes: *Escolliña de Artes Plásticas*, *Obradoiros Infantís de Teatro e Olería*, *Contorna*, *Hortas Escolares* e o *Programa de Actividades de Verán*.

a) Informantes

Este é un dos casos da investigación nos cales se requiriu información a máis dun profesional que deseña ou executa actividades de ASCI. O Servizo de Educación é o que traballa con máis intensidade coa infancia durante todo o ano, pero tamén desde o de Cultura se desenvolve un importante volume de actividades dirixidas a ela. Deixando isto sentado, cómpre sinalar que se procedeu de igual xeito cos dous profesionais, tanto neste como noutro caso que aparecerá máis adiante, isto é, envióselles o cuestionario para cubrir e demandáronselles os documentos oportunos; logo foron emprazados para participar nun grupo de discusión. Esta técnica de investigación foi substituída, posteriormente, pola entrevista semiestruturada, modificación da que xa demos conta no capítulo 4.

Os nosos dous informantes son profesionais que exercen como técnicos de Cultura e de Educación, respectivamente. Son persoas relativamente novas e moi implicadas no traballo que desenvolven. Segundo eles mesmos indican, o feito de ter capacidade de proposta e toma de decisións contribúe a se involucraren decididamente no seu traballo. A formación inicial que posúen os dous profesionais é acaída para desenvolver o labor nos postos laborais que ocupan. No primeiro caso, o técnico encárgase da programación e coordinación cultural (artes escénicas e musicais, exposicións, obradoiros, viaxes...); son todas actividades que constitúen a cerna do seu labor, mais non por iso deixan de ser en ocasións moi complexas. Pola súa banda, o técnico de Educación dedícase a programar e coordinar actividades, basicamente de dinamización do que denomina “*mundo escolar*”, dentro e fóra do tempo lectivo. Tamén realiza programación de actividades de verán, ademais de ocuparse da xestión de servizos municipais educativos (Escola Municipal de Música e Escola Municipal de Danza).

b) Ubicación do servizo

A organización dos servizos está centralizada nunha das sedes administrativas que o concello ten na parroquia de Santa Cristina, ao pé da praia homónima. Están ubicados fisicamente nunha antiga fábrica de cervexa, nun edificio cuxa denominación fai referencia a ela, *A Fábrica* (imaxe 6.1). Unha vez rehabilitado, posúe unha función polivalente, para a acción sociocultural, ademais de albergar a rede de oficinas de diversos servizos municipais.

Imaxe 6.1: Edificio A Fábrica, sede dos Servizos de ASCI do Concello Oleiros



Fonte: Web municipal e doutorando.

No edificio radica a Escola Municipal de Música, a Escola Municipal de Danza, Escola de Remo e o Centro de Información Xuvenil. O complexo conta tamén con espazos para exposicións e co auditorio municipal. A rehabilitación do edificio contribuíu á recuperación e posta en valor dunha das zonas máis degradadas do municipio, por mor da expansión urbanística da década dos setenta do pasado século.



6.1.2 Concello de Lugo

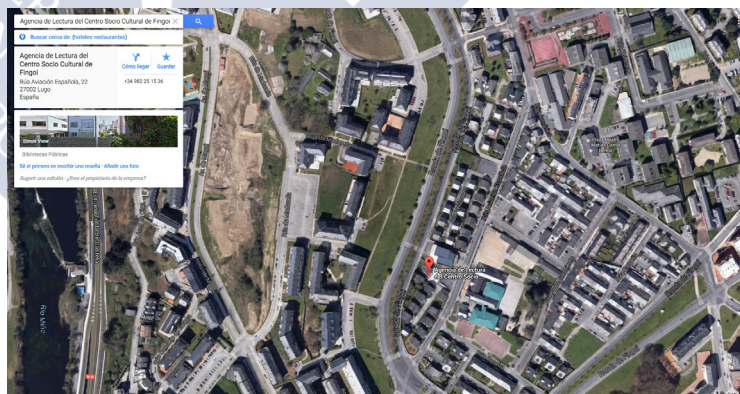
Está situado no centro da provincia á que lle dá nome e do que é capital. Conta cunha superficie de 329,78 quilómetros cadrados, distribuídos en cincuenta e catro parroquias. Ademais da poboación asentada na propia capital conta con máis de 330 núcleos habitados nas parroquias. Esta superficie convérteo no segundo de maior extensión de Galicia, co resultado dunha densidade poboacional de 295,1 hab/km². Por densidade demográfica ocupa o cuarto lugar dos concellos galegos, xa que posúe 98.761 habitantes (IGE, 2013). Isto, a pesar de que descendeu lixeiramente o seu padrón de habitantes nos últimos anos, xa que estivo moi preto da centena de mil.

Este concello atópase ubicado nun lixeiro promontorio que lle dá remate á comarca da Terra Chá. Xunto co río Miño, que abeira a cidade polo sur, o elemento máis distintivo e senlleiro é a muralla, que envolve o burgo vello e dá testemuño dun rico pasado romano. A cidade actual presenta unha estrutura en liña de norte a sur; desenvólvese sucesivamente e en paralelo a dous eixos: o río Miño e a vía férrea, que condicionaron a expansión da cidade cara ao oeste e este, respectivamente.

Mapa 6.3: Situación do Concello de Lugo no mapa de Galicia.



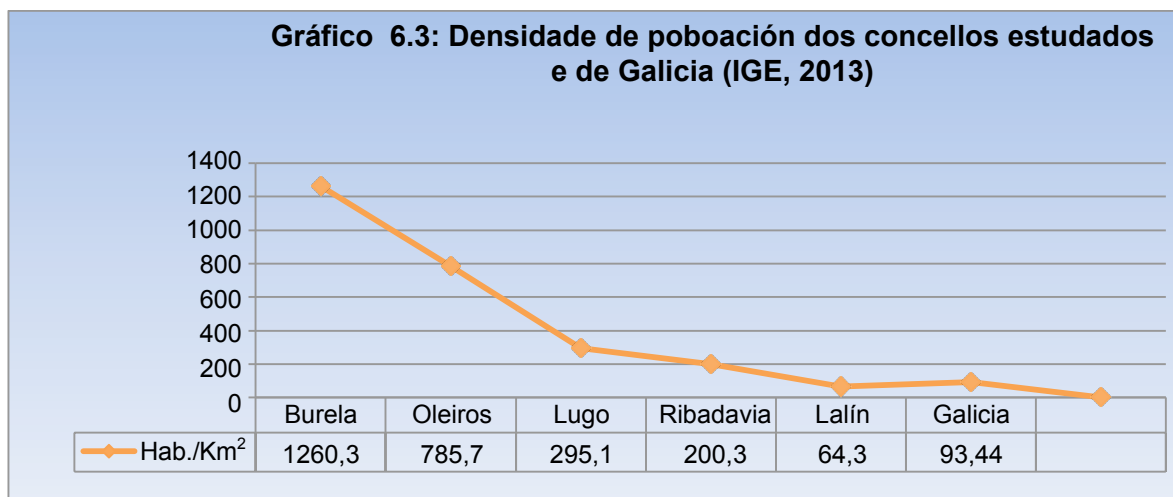
Mapa 6.4: Captura de imaxe do Concello de Lugo con Google.es/maps



Fonte: Galipedia.

A idade media da súa poboación sitúase en 43,7 anos, lixeiramente inferior á de Galicia que, lembremos, é de 45,6 anos; por tanto, 1,9 anos inferior. A porcentaxe de poboación do intervalo 0-10 anos, sitúase

no 9,68% (IGE, 2013). Este dato constitúe o segundo máis elevado do grupo de concellos estudados ao ser, incluso, superior ao do Concello de Burela, o de menor idade media do conxunto da mostra, 2,1 anos inferior ao de Lugo.

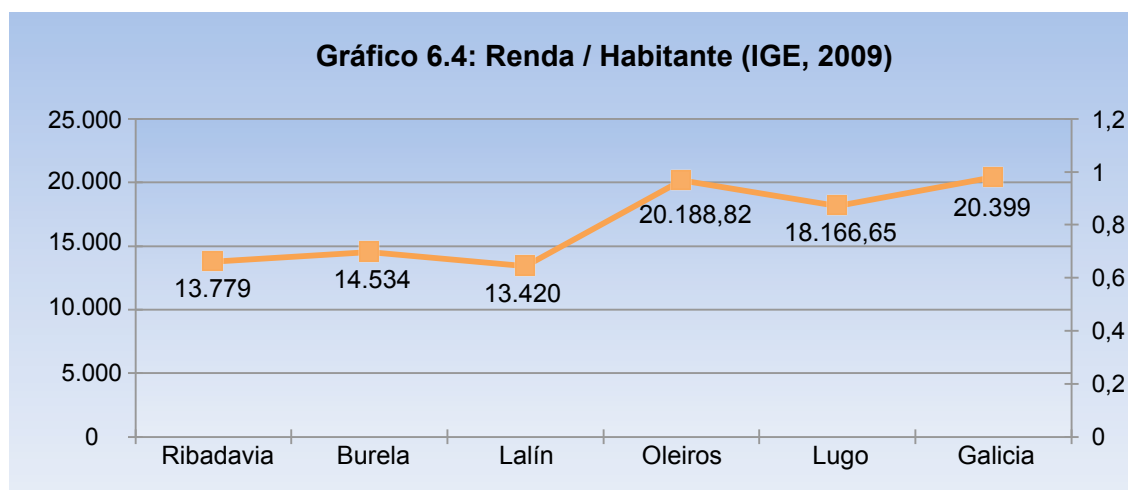


Do expresado anteriormente podemos colixir que no último decenio a poboación luguesa se revitalizou e mellorou lixeiramente posicións, tomados os datos con toda a cautela. O seu incremento poboacional é debido, en gran parte, a que a cidade é un polo de atracción para os habitantes de localidades limítrofes e a que non existen outras próximas que exerzan competencia; isto fai que a súa renda bruta por habitante supere os 18.000 euros, situándose en igualdade, ou incluso por riba dalgunha das grandes cidades galegas.

A taxa bruta de natalidade está nun 9,9%, dato que indica que é o concello da mostra co mellor comportamento neste aspecto, ao situarse 2,3% por riba da media de Galicia que, recordemos está no 7,6% (IGE, 2012). Malia a todo, o saldo vexetativo é claramente negativo, ao haber case cen defuncións máis ca nacementos. Os datos expostos nos parágrafos anteriores para este caso poden observarse nos gráficos 6.1, 6.3, 6.4, 6.6, 6.8 e 6.11 e na táboa 6.1.

Nos últimos anos, puxéronse en valor as orixes romanas deste concello dende o punto de vista social e, sobre todo, cultural, ademais do científico, que xa se viña realizando dende hai décadas. Unha boa parte da recente oferta sociocultural da primavera e do verán lugués, susténtase nesta temática, como máis adiante veremos. O sector servizos é notable, destacando a influencia exercida polo campus lucense da Universidade de Santiago de Compostela, que lle deu pulo económico e sociocultural, pero tamén

de investigación e innovación. O peso do rural no concello é relativamente importante, aínda que nas últimas décadas a emigración cara á cidade fai que perda relevancia en favor da urbe.



O concello de Lugo, nesta lexislatura (2011-2015), está dividido en grandes áreas de xestión político-administrativa. Os servizos que deseñan e implementan ASCI dependen da Área de Benestar Social, Igualdade e Xuventude. Esta estrutura complementase a nivel técnico cos denominados Centros de Convivencia, centros ou espazos de barrio, que xa tiveron nomes tales como “cívicos” e “socioculturais”. A cidade e o medio rural figuran divididos radialmente en sete zonas, de xeito que cada unha delas ten adscrita unha parte urbana e outra rural. Así, a cada Centro de Convivencia correspóndelle unha zona urbana e outra rural, tendo neste caso parroquias completas ou parcialmente asociadas, en función da poboación e da dispersión de cada unha.

Nas orixes, un dos actuais Centros de Convivencia operou como equipamento base para todo o concello, que era onde radicaban as oficinas administrativas. Ese organigrama mudou ata chegar á configuración actual, na que en cada centro varía o número de profesionais con responsabilidades técnicas e de competencias delegadas. Estas diferenzas obedecen ás características da poboación de referencia, á situación económica, aos procesos de externalización de servizos e á incorporación paseniña de novos centros á *rede de centros*.

O organigrama que se amosa no gráfico 6.5 recolle, en síntese, a que concellerías e área están adscritas as competencias en materia de ASCI.

Gráfico 6.5: Organigrama das concellerías con competencias en ASCI- Lugo



O municipio de Lugo está gobernado desde 1999 polo Partido Socialista Obrero Español-Partido Socialista de Galicia (PSOE-PSdG), ora en coalición co Bloque Nacionalista Galego (BNG), ora con maioría absoluta, ora con apoios puntuais doutras forzas da oposición. Na actual lexislatura (2011-2015), dúas mulleres dirixen as concellerías que desenvolven competencias en ASCI. Unha delas está no goberno desde 1999, exercendo diferentes responsabilidades, actualmente como responsable da Área de Benestar Social, Igualdade e Xuventude, ademais de exercer como concelleira de Cultura, Turismo, Xuventude e Promoción da Lingua.

A actividade de ASCI figura dentro dunha programación xeral de ASC para todo o Concello, cos obxectivos prioritarios formulados por escrito desta forma:

- Que as nenas e nenos atopen nestas actividades un xeito adecuado de ocupar o seu tempo de lecer.
- Que coa asistencia se produza unha integración total dentro do grupo.

Os informantes destacan como programas máis relevantes, realizados de 2007 a 2010, os seguintes:

- Das VIII ás XI Xornadas de Artes Escénicas. durante os meses de maio-xuño ao longo de 2-3 semanas.

- Programa de obradoiros destinados a nenas e nenos entre 4 e 12 anos, divididos en tramos de idade (de 4 a 7 e de 8 a 12 anos) que se desenvolveron os sábados desde mediados de outubro ata finais de xaneiro.
- Da V ás VII Xornadas de Achegamento ao Tear Tradicional e á Artesanía da La. (A duración é de 5 días, dúas sesións de 1 hora e 30 minutos cada unha. Diríxense a alumnas e alumnos dos 3 últimos cursos de primaria.
- Programa de actividades de promoción e educación para a saúde nos centros educativos.

a) Informantes

Aínda que tomamos un dos Centros de Convivencia como referencia, en realidade foron dous os profesionais informantes para o estudo de caso, que están adscritos a diferentes centros. A unha animadora sociocultural foi a quen nos diriximos nun primeiro momento, brindándose a colaborar na investigación –procedemento seguido ao igual ca no caso de Oleiros–. Logo, unha vez coñecida a realidade do caso, incorporamos a información dun animador sociocultural, pero que realiza o seu labor como técnico en prevención de drogodependencias e que, en realidade, tamén deseña iniciativas de ASC, aínda que coa finalidade da citada prevención.

A animadora sociocultural é de mediana idade e conta con arredor de vintecinco anos de traballo na función pública, na cal ocupou distintos postos. Polo que respecta ao animador sociocultural, técnico de prevención de drogodependencias, é unha persoa relativamente nova, que leva dez anos nesta función.

As palabras da animadora denotan certo desencanto coa profesión, por mor das decisións administrativo-políticas e do traballo burocrático que ten que facer. As conversas co técnico deixan entrever que se amosa con gañas de desempeñar a profesión. Está na etapa vital de máxima creación e desempeño laboral, pero o traballo administrativo tamén o cansa, fundamentalmente o relativo á cuestión xurídica e de xestión. Estes aspectos analizáremoslos polo miúdo no apartado correspondente ao rol dos profesionais, neste mesmo capítulo. Os dous informantes pertencen a concellerías diferentes e traballan, como se dixo, en espazos físicos, Centros de Convivencia, tamén distintos. As ocasións nas que se ven exercendo a súa profesión son escasas e limitáanse a algunha reunión esporádica de coordinación que se convoca dende as respectivas concellerías.

Ademais destes dous informantes quixemos complementar a información cunha entrevista á xefa de servizo correspondente, licenciada en Ciencias Económicas. Esta iniciativa estaba motivada na visión que nos podería ofrecer, complementaria á dos dous profesionais técnicos e en que xestiona todos os asuntos relativos ao persoal e os centros da Rede, no aspecto administrativo e económico. Foi a única persoa, de todos os profesionais das diferentes institucións aos que nos diriximos que, incomprensiblemente, non nos permitiu gravar a entrevista. Amosouse pouco colaboradora, achegándonos escasa información. Barallamos tamén a opción de contactar coa xefa de sección e coa adxunta á xefa de sección, mais dada a relación xerárquica respecto da propia xefa de servizo e a escasa colaboración ofrecida por ela, desbotamos a idea.

b) Ubicación do servizo

Sabemos que a realidade é tan complexa que é unha tarefa imposible pretender sometela a unha análise sistemática absoluta. Por este motivo, consideramos sede ou ubicación do servizo o Centro de Convivencia no que desenvolve o seu labor a nosa informante primeira. En sentido estrito advertimos que esta referencia non é completa, por canto as dependencias ou sede desde a que se xestiona a rede de Centros de Convivencia están nun edificio administrativo xeral do concello, o antigo Seminario Menor. Mais adoptamos esta decisión porque desde ese centro foi desde o que se nos introduciu e guiou en todo o proceso de indagación no caso.

Imaxe 6.2: Captura de imaxe da sede do Centro de Convivencia Fingoi



Fonte: Google.es/maps.

Tendo en conta o dito ata o de agora, tomamos como referencia o Centro de Convivencia de Fingoi, o segundo creado no Concello, en 1994. No municipio trabállase ASC desde 1990, de xeito máis ou menos explícito e programado. O centro recibe poboación diversa, debido á adscrición dunha parte do núcleo urbano de nivel socioeconómico baixo e outro elevado, ademais da correspondente rural, que tamén é medio-baixo. Ubícase no barrio de Fingoi, sito ao sur da cidade, case nos arrabaldes ata principios da década dos noventa. Está configurado por unha mestura de vivendas unifamiliares de carácter residencial e de dotacións educativas e sanitarias. Moi próxima, atópase a zona de expansión urbanística das últimas décadas, desenvolvida en paralelo á creación do campus lucense da USC.



6.1.3 Concello de Burela

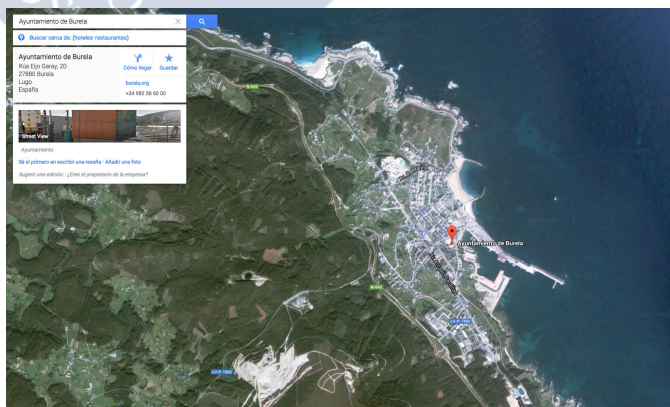
No norte costeiro da provincia de Lugo atópase o Concello de Burela, con características únicas entre os 314 de Galicia. Foi creado en 1995 ao segregarse do Concello de Cervo, do que era o núcleo de maior poboación. A resultante desa segregación foi un concello uniparroquial e urbano, con 8,2 quilómetros cadrados de superficie. Actualmente conta con 9.672 habitantes, mais raiou a decena de mil antes da crise económica, dada a demanda de man de obra que ofrecía para o sector primario, coma o pesqueiro. De feito, é un dos catro concellos da Mariña que incrementou significativamente a súa poboación nos últimos anos. Os datos ofrecidos xustifican a súa elevada densidade poboacional, 1.260,3 hab/km², unido a ser pouco extenso e concentrar a poboación nun único núcleo.

O concello esténdese, lonxitudinalmente, ao pé do monte Castelo, seguindo o eixe costeiro do mar Cantábrico, co que limita ao norte e este. Esta configuración xeográfica determinou o asentamento da poboación a partir de dous pequenos núcleos e, ao longo da propia franxa costeira e da vella estrada que atravesa a localidade (mapas 6.5 e 6.6). Esta disposición deu como resultado unha malla urbana que lle resta coherencia como vila, ao aumentar considerablemente as distancias para a poboación asentada nos extremos da vila. Mais para os técnicos municipais este feito non constitúe un inconveniente á hora de deseñar e implementar a programación de ASCI, xa que a vantaxe radica en que non precisan transportes nin unha difusión complexa e custosa das actividades.

Mapa 6.5: Situación do Concello de Burela no mapa de Galicia.



Mapa 6.6: Captura de imaxe do Concello de Burela con Google/maps



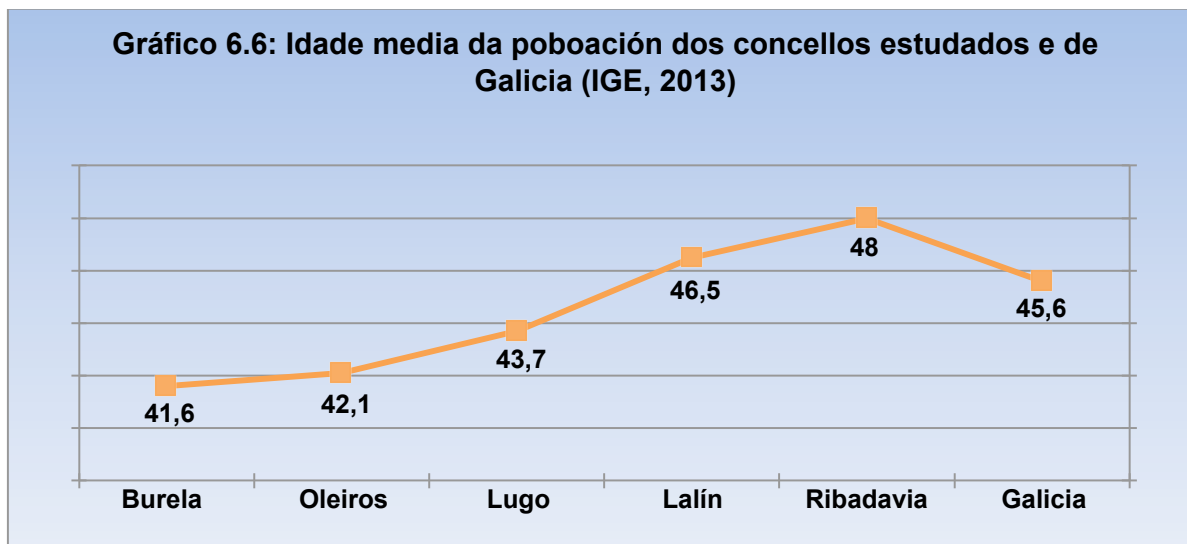
Fonte: Galipedia.

O municipio recibe inmigración, de maneira significativa, dende a década dos setenta do século XX, atraída pola construción da fábrica Alúmina Aluminio, hoxe pertencente á multinacional Alcoa, limítrofe co Concello de Cervo. Á chamada migratoria acudiron familias completas de Asturias, Valladolid e Puertollano, principalmente. Mais tamén foi significativa a chegada de persoas do arquipélago de Cabo Verde, que se asentaron na localidade ao remate da construción da citada fábrica. Esta comunidade flutúa na actualidade entre o 8% e o 10% do total da poboación.

Ademais da particularidade da inmigración, ten no seu territorio servizos que o fan senlleiro en toda A Mariña, como é o centro hospitalario de referencia, Hospital da Costa, e a sede da Capitanía Marítima. Mais todo iso non supuxo un incremento notable da súa renda bruta por habitante, como se podería agardar. Así, sitúase en 14.534 euros, na franxa media ou medio-baixa dos concellos de Galicia. Hai que ter en conta que unha vez rematada a construción da fábrica produciuse un excedente de man de obra que foi asumido polo sector pesqueiro, tanto primario como de transformación. A evolución inmigratoria fixo, e fai, que continúe a ser destino laboral para persoas de culturas e latitudes moi afastadas como é o propio Cabo Verde, e outras coma Perú ou Indonesia.

Respecto da pouco elevada renda por habitante, hai dous feitos que explican os datos ofrecidos: o sector pesqueiro require de man de obra, na maioría de casos, non cualificada; e, por outra banda, un número importante de traballadores sanitarios do hospital reside noutros municipios. Deste xeito, estas dúas realidades combinadas fan que a renda per cápita sexa inferior ao que puidera deducirse dunha análise superficial.

Noutro senso, a inmigración foránea, pero tamén a de concellos da área de influencia, contribúe decididamente a que a idade media, 41,6 anos, sexa das máis baixas de Galicia. Isto concorda coa taxa bruta de natalidade, que se sitúa no 8,7%, o que indica que supera en 1,1% a de Galicia. É o único caso dos estudados en que o saldo vexetativo é lixeiramente positivo. Non obstante, a porcentaxe do grupo de poboación 0-10 anos é de 9,45%, por debaixo da de Oleiros e Lugo, aínda que 1,25% maior que a de Galicia (IGE, 2012). Ao igual que para os casos anteriores, os datos referidos nos parágrafos precedentes na descrición deste caso poden verse nos gráficos 6.1, 6.3, 6.4, 6.6, 6.8, e 6.11 e na táboa 6.1.



O concello de Burela organízase administrativamente –na actual lexislatura (2011-2015)– en sete concellerías, nas que se reparten os diferentes asuntos. Centramos o noso estudo na de Benestar, Igualdade, Cultura e Deporte, da que dependen servizos como o da Biblioteca, Casa da cultura e Escola de música, ademais da programación e execución das diferentes materias. Outras concellerías tamén programan algunhas actividades dirixidas á infancia, como é a Concellería de Economía, Facenda, Educación e Medio Ambiente, particularmente dende o seu servizo de medio ambiente. Faino nos diferentes centros educativos, dentro da propia xornada escolar ou fóra, pero sempre nas instalacións dos centros. É salientable o labor que realiza o Centro de Educación Medioambiental “Gaia”, en colaboración co propio concello. Desbotamos como informantes as educadoras desta entidade por non seren persoal propio do concello.

Desde diferentes servizos municipais deseñan e executan a programación de actividades de ASCI, con clara preeminencia de contidos culturais. Non existe a figura de animador sociocultural na relación de postos de traballo do concello, encargándose do labor de programación e coordinación destas actividades, case na súa totalidade, un técnico cultural.

Nesta lexislatura (2011-2015) goberna o municipio o PPdG, que tamén o fixo nas tres primeiras lexislaturas posteriores á segregación, agás no cuatrienio anterior (2007-2011), que gobernou o PSOE-PSdG en coalición co BNG. Actualmente a Concellería de Benestar, Igualdade, Cultura e Deporte está dirixida, igual que nos casos anteriores, por unha muller.

Gráfico 6.7: Organigrama das concellerías con competencias en ASCI-Burela



Os obxectivos máis relevantes que declara o noso informante, en relación á ASCI, son os que seguen:

- Fortalecer os contactos coa poboación infantil para favorecer o desenvolvemento da convivencia e promocionala en espazos públicos.
- Manter informada a poboación de maneira integral e precisa sobre os distintos recursos culturais no concello.
- Promover a participación do colectivo nas diferentes asociacións e actos do Concello.
- Potenciar o benestar do neno ou nena posibilitando a súa autonomía persoal e integración no medio familiar, escolar e social.
- Reforzar o papel dos pais e da comunidade educativa como principais axentes socializadores, creando un espazo de comunicación e participación activa con eles.

Mais, a pesar deste enunciado de obxectivos tan ambicioso, resulta que non se recollen por escrito na programación anual, segundo manifesta o informante, o que é un dato moi elocuente. Polo que respecta ás actividades ou programas de ASCI máis destacables no período 2007-2010, declara que son: *Obradoiros, Teatro infantil-familiar e Actividades de animación lectora*.

a) O informante

O informante é un profesional que exerce desde hai moitos anos como técnico cultural no concello, aínda que comezou como bibliotecario. Sempre traballou en Burela e, actualmente, figura adscrito á Delegación de Cultura. Entre os seus cometidos está a programación sociocultural e a xestión da biblioteca, auditorio e as salas de exposicións, sitas na Casa da cultura. É unha persoa de mediana idade que, segundo manifesta, está absorbido pola xestión que ten que desenvolver a diario, aspecto da administración que cada día se lle complica máis. Nalgúns casos, poucos, tamén pon en práctica actividades culturais, ás veces en colaboración con outras concellerías. Declara que goza de bastante autonomía para propoñer actividades e para a xestión do seu traballo.

b) Ubicación do servizo

O servizo atópase nun edificio multiusos, coñecido como a Casa da Cultura, sita nunha rúa céntrica da vila, preto dun dos núcleos tradicionais de Burela e do porto pesqueiro. O contorno urbano no que se sitúa dispón de servizos administrativos e comerciais, sanitarios e de recreo.

Imaxe 6.3: Casa da Cultura, sede dos Servizos de ASCI do Concello de Burela



Fonte: doutorando.

O edificio consta dun auditorio, de sala de exposicións e biblioteca municipal, na planta baixa. E na planta superior, conta con oficinas, arquivos de biblioteca e municipais e salas de exposicións. A Casa Consistorial radicaba neste mesmo espazo ata que se construíu a actual, cuxa ubicación dista apenas douscentos metros.

6.1.4 Concello de Ribadavia

Como o seu topónimo suxire, a vila de Ribadavia ubícase ao pé do río Avia, na súa marxe dereita, onde conflúe co Miño, dado que aquel desemboca no seu termo. A traza urbana desenvolveuse condicionada polo río Avia e, en épocas recentes, pola estrada nacional e a vía férrea, estendéndose ao longo do río. O concello homónimo está situado na comarca do Ribeiro, ao noroeste da provincia de Ourense, exercendo como cabeceira da comarca. Así, é salientable o sector servizos, ao ser referente dunha ampla comarca en sanidade, educación, xustiza, banca e comercio. Ademais, a súa economía está moi vencellada á produción vitivinícola.

A súa escasa superficie, 25,1 quilómetros cadrados, repártese en nove parroquias, cunha densidade poboacional baixa, 200,3 hab/km². Desde a metade do século pasado, o seu padrón de habitantes foi mingando ata chegar aos 5.230 actuais. Segundo datos do IGE (2013), a idade media sitúase nos 48 anos, a maior dos concellos estudados, superior incluso á de Galicia en 2,4 anos. Porén, a taxa bruta de natalidade non é a máis baixa dos municipios da mostra, dado que está un 0,6% por riba da de Lalín, pero é un 0,9% inferior á media galega.

Mapa 6.7: Situación do Concello de Ribadavia no mapa de Galicia.



Mapa 6.8: Captura de imaxe do Concello de Ribadavia con Google.es/maps

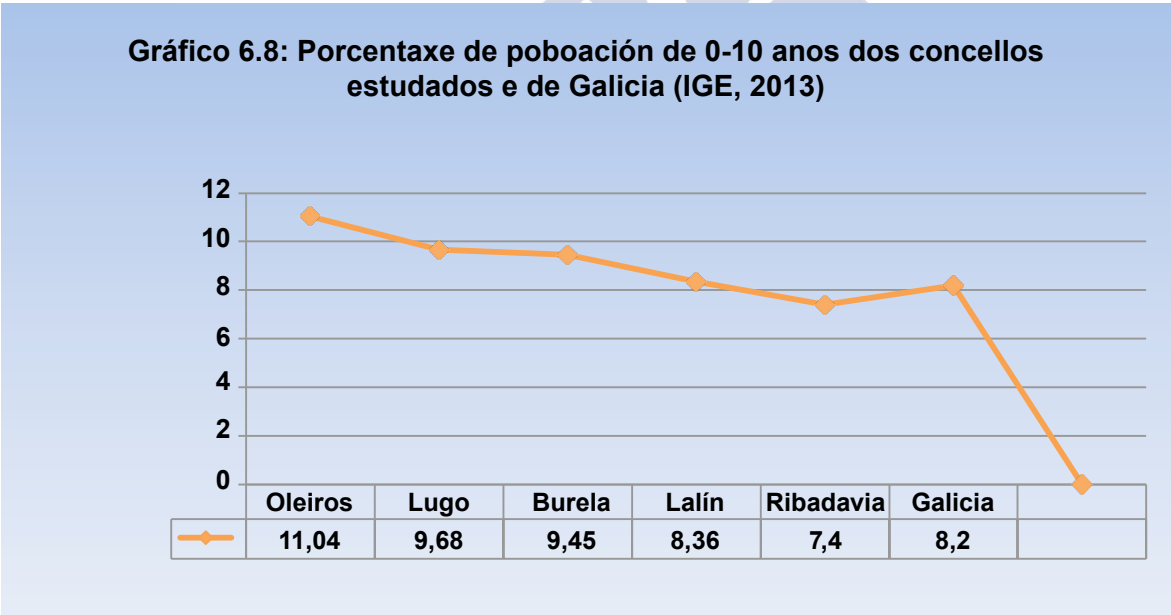


Fonte: Galipedia.

Ademais de pórllle freo á natalidade, a emigración do século pasado cara ao estranxeiro e as grandes urbes de influencia, particularmente as cidades de Ourense e Vigo, deixou profunda pegada no seu saldo vexetativo. Aínda que gaña algo de poboación coa máis envellecida chegada do rural circundante, en absoluto compensa a perda porque continúa o éxodo de xente nova cara ás grandes urbes.

No intervalo de idade de 0-10 anos, observamos que é o concello cos datos máis negativos deste grupo de poboación, ao constituír unicamente o 7,4% do total. Está oito décimas por debaixo da de Galicia, aínda que se o comparamos co concello de Oleiros a diferenza alcanza un 3,64%. Así, desta franxa de idade, menos de 400 nenos e nenas habitan a vila e as súas aldeas. En resumo, a pesar de ser cabeceira de comarca e de ter pouso histórico, a súa pirámide poboacional está seriamente comprometida.

Polo que respecta á súa renda bruta por habitante, 13.779 euros, figura en penúltimo lugar no conxunto de concellos da mostra, xa que unicamente supera a Lalín case 360 euros. O conxunto de datos sobre este caso poden observarse nos gráficos 6.1, 6.3, 6.4, 6.6, 6.8 e 6.11 e na táboa 6.1.



A vila conta cun rico pasado histórico de comercio e transaccións económicas vencelladas ao viño, como se apuntou, aínda que non exclusivamente. A fisionomía da vila destaca pola trama medieval do núcleo histórico, co conxunto do castelo-fortaleza como edificación senlleira. É particularmente salientable o seu pasado sefardí, xa que na vila se asentou unha das colectividades xudeas máis relevantes da Península Ibérica, deixando pegada na que hoxe é a xudaría mellor conservada de Galicia. Dese pasado foron

rescatadas tradicións que se puxeron en valor dende o punto de vista sociocultural nas últimas décadas. Así, cunha mestura de actividade histórica, cultural e social celébrase anualmente a Festa da Istoría. Xunto con outra actividade de nacemento máis recente, como é a Mostra Internacional de Teatro, constitúen os dous eventos socioculturais máis salientables do seu calendario. Na preparación e execución de ambos os dous eventos implícase activamente a infancia deste municipio.

Fotografía 6.1: Sede da Mostra Internacional de Teatro na vila de Ribadavia



Fonte: doutorando.

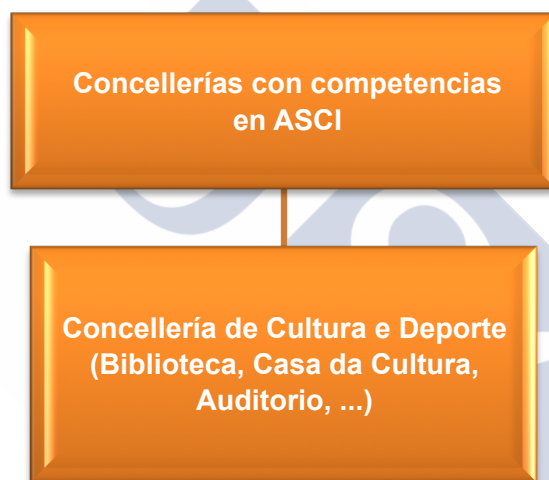
O Concello de Ribadavia está rexido dende 2003 polo PSOE-PSdG, que goberna en minoría na actual lexislatura (2011-2015), namentres que nas dúas precedentes o fixo cun acordo de goberno co BNG. Anteriormente gobernou case tres lexislaturas o PPdG, cun intervalo por mor dunha mocion de censura. Observamos que na etapa democrática se veñen producindo ciclos de dúas lexislaturas de gobernos conservadores e dúas progresistas, sendo esta última a que racha coa serie histórica.

Na actualidade, o municipio está configurado política e administrativamente en cinco concellerías ou áreas, ademais das competencias que detenta o alcalde. A actividade ordinaria de ASCI é desenvolvida, case en exclusiva, dende a Biblioteca Municipal, a través do persoal propio, adscrito á Concellería de Cultura que, a diferenza dos anteriores casos, está dirixida por un home.

Neste concello non existe un organigrama definido coma tal dentro da Administración local. As diferentes iniciativas de carácter ordinario que van xurdindo, ademais daquelas que xa teñen tradición e figuran na

programación anual, son deseñadas e desenvolvidas pola bibliotecaria, co apoio de persoal subalterno. Como se pode observar (gráfico 6.9), os servizos e competencias correspóndense cunha soa área, así como as persoas que realizan actividades de ASCI. Son, fundamentalmente, as culturais ou socioculturais vencelladas ás tradicións, animación á lectura ou celebración de efemérides de carácter cultural. Aqueloutras iniciativas de ASCI encadradas en actividades senlleiras, como son as xa aludidas Festa da Istoría ou a Mostra Internacional de Teatro, son deseñadas e desenvolvidas dende as respectivas organizacións específicas para tales eventos.

Gráfico 6.9: Organigrama da concellería con competencias en ASCI-Ribadavia



Os obxectivos declarados pola nosa informante como máis relevantes, en relación á ASCI, son expresados literalmente do seguinte xeito:

- Principalmente, a animación á lectura, empezamos fai uns anos coa Animación Infantil e logo abarcamos Animación Xuvenil. E no último ano Animación á Lectura para a Terceira Idade.
- Dar a coñecer a biblioteca cada vez a máis abano de poboación, e información, tanto dos servizos como da colección bibliográfica da biblioteca.

Como indicabamos, respecto do caso anterior, tampouco neste os obxectivos figuran recollidos por escrito. En relación aos tres programas máis relevantes do intervalo 2007-2010, a informante refire os seguintes: *Un día, un libro, un valor. Calendario de Abril; Coñece o Cómic; e Abril, mes dos libros.*

a) Informante

A nosa informante foi a técnica auxiliar da Biblioteca Municipal, que exerce como bibliotecaria. Oficialmente as súas competencias cínguense ao rexistro, catalogación e animación á lectura, mais tamén realiza outros labores de animación e dinamización sociocultural. É unha persoa de mediana idade que se amosa entusiasmada co seu traballo na biblioteca, e tamén coa dinamización sociocultural noutros ámbitos e espazos: celebracións de efemérides, teatro, lecturas dramatizadas ou gimkanas. De feito, busca permanentemente formación sobre a xestión e dinamización de bibliotecas, e doutros ámbitos.

Como aspecto negativo sinala que lamenta a escaseza de medios, aínda que para ela en realidade non constitúe unha limitación, ou así o quere tomar, xa que recicla materiais e procura sempre darlle varios usos ás cousas. Maior relevancia lle outorga á discordancia entre a súa categoría profesional, auxiliar bibliotecaria, e o traballo que desempeña, xa que realiza funcións propias dunha bibliotecaria.

b) Ubicación do servizo

Non existe un servizo que se ocupe en exclusiva do deseño e implementación de actividades de ASCI. Por iso tomamos como sede o lugar de traballo da nosa informante, a Biblioteca Municipal de Ribadavia, sita na Casa da Cultura. O servizo de biblioteca, aínda que noutra ubicación, con outros servizos e con outras dinámicas, foi creado en 1965. O edificio actual conta, ademais da propia biblioteca, con outros servizos como é o auditorio e diferentes salas administrativas e de arquivo.

Imaxe 6.4: Casa da Cultura do Concello Ribadavia



Fonte: doutorando.

O edificio está exento nunha parcela, ao que se accede a través dun pequeno xardín existente na súa fachada principal. É relativamente novo e está situado na estrada de Redondela, fóra da trama urbana do casco histórico, aínda que a escasas ducias de metros do castelo. Dá servizo á poboación da propia vila e do concello, mais tamén en certas actividades é referencial para os habitantes de localidades limítrofes.



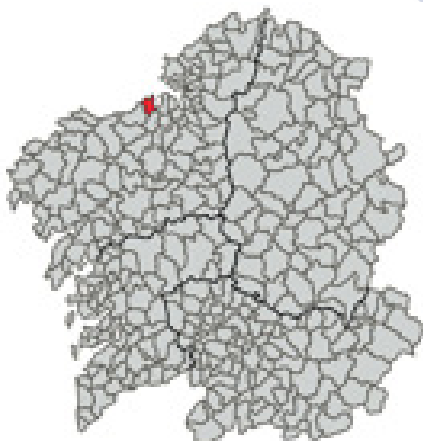
6.1.5 Fundación María José Jove

As diferenzas substanciais existentes entre os casos estudados fan que incidamos en aspectos diferentes, segundo de cal se trate. Así, dos seis analizados a través de documentos e da información proporcionada por oito informantes, este é senlleiro dentro da investigación. Por iso, para a súa descrición faremos a énfase en particularidades distintas dos casos centrados de entidades públicas. De feito, factores como os do territorio, poboación, idade media, renda por habitante ou porcentaxe de poboación comprendida entre 0-10 anos, decisivos na maioría das nosas casuísticas, son irrelevantes nesta, pois resultan difusos e dificilmente valorables.

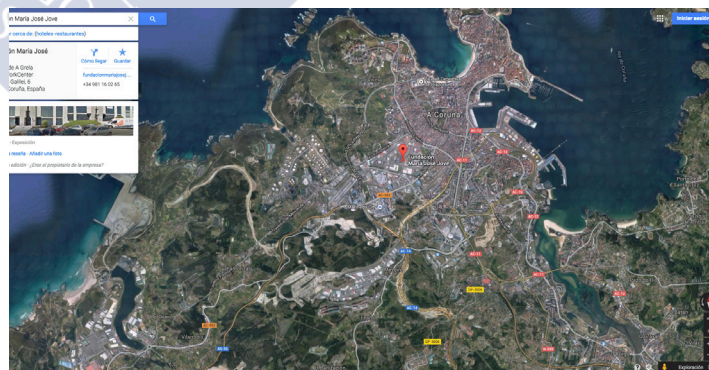
Esta institución, de natureza privada e gobernada baixo a figura xurídica dunha fundación, está rexida por un padroado composto por familiares da persoa da que toma o nome, ademais de profesionais radicados na cidade da Coruña, fundamentalmente do ámbito da avogacía, xornalismo e empresa.

A Fundación María José Jove (FMJJ) ten a súa sede na propia cidade da Coruña, nun dos seus polígonos industriais e de servizos (mapas de situación 6.9 e 6.10). Foi constituída en 2003 con dous grandes sectores de poboación como eixos da súa actividade: a infancia e as persoas con discapacidade funcional.

Mapa 6.9: Situación do Concello da Coruña-sede da FMJJ no mapa de Galicia.



Mapa 6.10: Captura de imaxe, con Google.es/maps, do Concello da Coruña coa ubicación da FMJJ



Fonte: Galipedia.

A maior parte da súa actividade céntrase na cidade da Coruña e na súa área metropolitana. Mais tamén actúa noutros concellos máis o menos afastados, ben a través do padroádego, con actividades propias, ben doutro tipo, como o apoio á investigación médica, préstamo de fondos artísticos etc. Desenvolve o seu labor arredor de catro grandes áreas de acción:

- educación e formación
- saúde
- lecer e tempo libre responsable
- promoción cultural

A orixe da Fundación hai que situala no desexo da familia de María José Jove de lembrar a súa figura, despois do seu pasamento repentino en 2002. Créase para darlle continuidade ao labor que desenvolvía ela no campo social e humanitario. Na actualidade mantén convenios con outras entidades de índole pública e privada: universidades, Servizo Galego de Saúde, Consellería de Cultura e Educación da Xunta de Galicia, concellos, sociedades médicas ou fundacións e asociacións de apoio a persoas con discapacidade de diversa natureza. Os obxectivos fixados nos diferentes acordos con estas institucións versan sobre a investigación médico-científica, asistencia sanitaria da infancia, bolsas de estudos ou prácticas laborais, apoio á formación universitaria de persoas con discapacidade ou a realización de encontros, charlas e obradoiros.

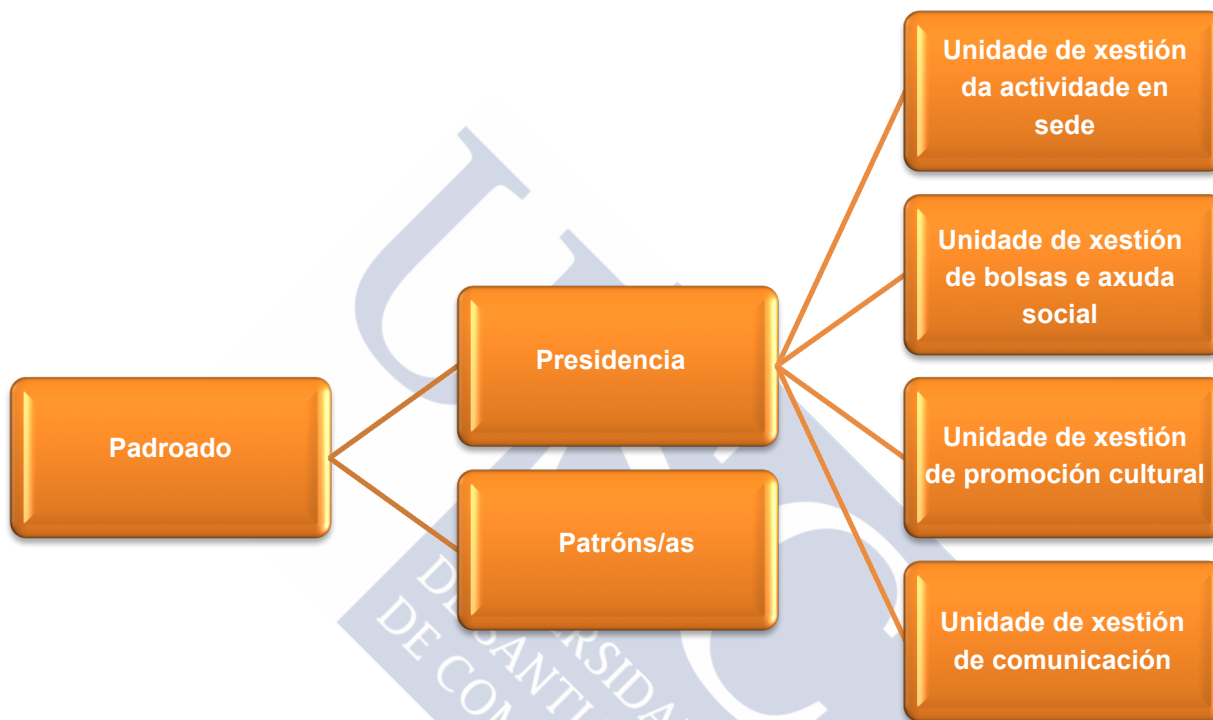
Focalizamos as nosas pescudas no sector da infancia, en concreto nas áreas de educación e formación, de promoción cultural; e lecer e tempo libre responsable. Así, entre os obxectivos xerais fixados pola institución salientamos:

- A mellora das condicións de vida da infancia.
- O impulso dun lecer saudable.
- A promoción dunha maior implicación das familias na educación dos seus fillos.

O seu organigrama, moi definido, estrutúrase nas denominadas *Unidades de Xestión*, un total de catro: actividade en sede, comunicación, promoción cultural, e bolsas e axuda social. Esta estrutura apóiase nas competencias profesionais que desenvolven cada un dos responsables das diferentes unidades.

Responde, a grandes trazos, ao que se recolle no gráfico 6.10. A súa actividade realízana tanto na sede da Fundación coma en espazos externos; tamén sufragan proxectos conveniados que desenvolven outras institucións e, por tanto, noutros espazos.

Gráfico 6.10: Organigrama da FMJJ respecto da actividade de ASCI



Ademais das actividades que desenvolve a entidade, directamente ou mediante os convenios que ten asinados, tamén xestiona outros recursos, como unha residencia universitaria, un complexo deportivo e espazos de hotelería e oficinas.

Os obxectivos máis salientables que persegue a institución nas áreas mencionadas respecto da ASCI, a xuízo do informante, son os seguintes:

- Educar en valores (lecer e tempo libre responsable).
- Complementar a formación reglada.

Estes obxectivos figuran recollidos por escrito, tanto na declaración de principios da propia institución como na programación de actividades que realiza. Por outra banda, os programas que destaca o informante,

dos realizados no cuadrienio 2007-2010 son: *Enrolados* (actividades náuticas e medioambientais dirixidas a nenos e nenas) *Talleres Educativos Infantiles* (de cociña, inglés, arte, medios de comunicación, teatro); *Esfuerza* (actividade física para persoas con discapacidade).

a) Informante

A nosa testemuña é unha persoa de mediana idade que desenvolve o seu labor na sede da Fundación e con formación inicial en Xeografía e Historia. Traballa desde hai máis dunha década na FMJJ, desempeñando a responsabilidade de coordinación de múltiples proxectos que se implementan na sede, ademais de apoiar no seu labor a outros responsables. A razón de que fose o noso informante débese a que nesta institución privada teñen moi delimitadas as competencias, e cara a el deriva todo o referido á actividade que se realiza na propia sede da Fundación. Ademais de ser o seu responsable, programa e supervisa a execución das actividades.

b) Ubicación do servizo

A sede da FMJJ está localizada no Polígono da Grela, nun edificio de tres plantas distribuído en aulas e salas para realizar actos, obradoiros e actividades diversas, ademais das oficinas de administración da propia institución.

Imaxe 6.5: Sede da Fundación María José Jove (A Coruña)



Fonte: Web da FMJJ.

A última planta acolle unha importante colección de arte, dende 2005 cedida temporalmente por Manuel Jove á FMJJ. É visitable, previa concertación, en algo máis da sexta parte do fondo, que renova periodicamente, ademais de realizaren actividades, tanto coa infancia coma con persoas adultas.

6.1.6 Concello de Lalín

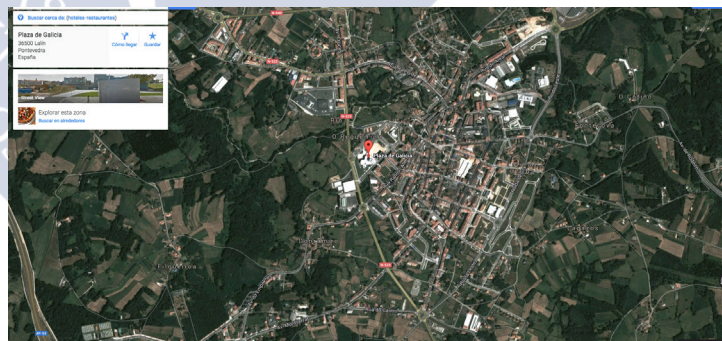
Lalín é un concello de interior situado ao nordeste da provincia de Pontevedra, no centro de Galicia. Ocupa 326,8 quilómetros cadrados de superficie, cifra que o converte no de maior extensión. É a capital da comarca do Deza e da vila homónima, que conta con 20.048 habitantes, distribuídos entre a propia vila e as parroquias rurais. A poboación atópase repartida de maneira que un 55%, aproximadamente, habita no núcleo urbano e o resto no rural. Os datos indican que ten unha densidade poboacional de 64,3 hab/km², extremadamente baixa se a comparamos coa doutros concellos estudados, pero tamén é baixa respecto da de Galicia.

A vila atópase nunha encrucillada de camiños da comarca do Deza, que no século pasado evolucionou urbanisticamente moi rápido. Esa progresión, e a carencia dun núcleo con pouso histórico arredor do que desenvolverse, produciu unha malla urbana de deseño infrecuente nas vilas galegas, ao ter unha parte da súa fisionomía en cuadrícula irregular.

Mapa 6.11: Situación do Concello de Lalín no mapa de Galicia.



Mapa 6.12: Captura de imaxe do Concello de Lalín con Google.es/maps



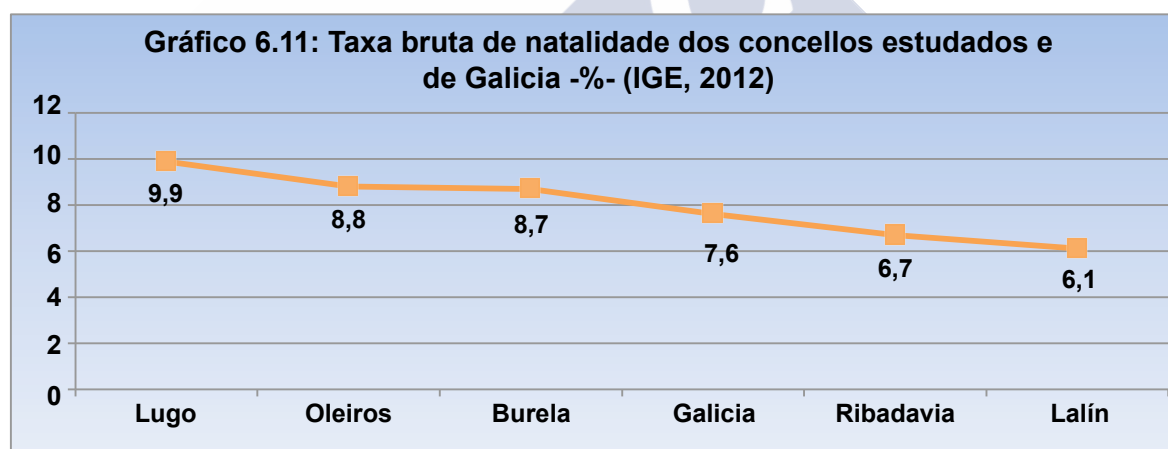
Fonte: Galipedia.

Durante o século XX medrou en diferentes etapas, con picos regresivos como o acaecido na década dos anos oitenta. O máximo de habitantes logrouno no ano 2011, ao superar as vinte e dúas mil duascenas persoas empadroadas e, a partir de aí, comezou a descender de novo. A idade media é

elevada, 46,5 anos, un 0,9 superior á media galega. Este dato concorda coa taxa bruta de natalidade, que é de 6,1%, a máis baixa dos concellos da mostra, sendo incluso 1,5% inferior á de Galicia.

Polo que respecta á porcentaxe de poboación do intervalo 0-10 anos, sorprendentemente non é a máis baixa dos municipios estudados. Aínda así, obsérvase que é escasa, ao alcanzar só o 8,36%, dezaseis décimas superior á galega.

Tres grandes sectores sustentan a súa economía: o gandeiro, o de servizos e a pequena industria, particularmente a téxtil. O de servizos é moi notable, mais é a industria, aínda que pequena, quen lle dá pulo económico, exportando boa parte da súa manufactura. O dinamismo económico de Lalín, do que estes breves datos dan testemuño, non se traduce nunha elevada renda bruta por habitante, xa que é a máis baixa dos concellos da nosa mostra, 13.420 euros. Os datos achegados nos apartados precedentes referidos a este caso, entre outros, poden observarse nos gráficos 6.1, 6.3, 6.4, 6.6, 6.8 e 6.11 e na táboa 6.1.



A Administración Local está organizada en doce concellerías, -ademais das competencias que detenta a Alcaldía-, entre as cales salientamos a de Deportes e Xuventude, neste caso rexida por un home. Esta concellería, a través da Oficina Municipal de Información Xuvenil (OMIX), desenvolve actividades de ASCI. Ao igual que outros casos presentados ata o de agora, non existe un organigrama artellado arredor dun servizo para este tipo de actividades. Así e todo, existe a figura dun animador sociocultural, adscrito á Concellería de Cultura que, basicamente, se encarga da programación cultural. En boa medida, cinguese á xestión cultural, fundamentalmente para adultos, aínda que tamén se ocupa da contratación

de espectáculos para a infancia, pero non realiza actividades de ASCI. No gráfico 6.12, esbozamos un organigrama de como se distribúen as concellerías con competencias en materia de ASCI.

Gráfico 6.12: Organigrama das concellerías con competencias en ASCI-Lalín



O concello está rexido actualmente polo PPdG, con maioría absoluta, partido que tamén gobernou en todas as lexislaturas da etapa democrática, a primeira delas cunha candidatura independente. Así, pois, os datos electorais indican que dende 1979 foi gobernado desde posicións conservadoras.

Os obxectivos considerados máis relevantes da ASCI, que figuran por escrito, a xuízo da nosa informante son:

- Favorecer o intercambio e a cohesión grupal de mozos/as e nenos/as permitindo a integración social dos/as participantes.
- Potenciar a conciliación da vida laboral e familiar.

En canto aos programas ou proxectos destacables, do cuadrienio 2007-2010, salienta os seguintes: *Campamento de Nadal* (actividade lúdico-educativa, durante as tardes de Nadal, para nenos/as de 5 a 8 anos), *Campamento Urbano de Verán* (actividade lúdico-educativa, no mes de xullo para nenos/as de 5 a 8 anos), *Campamento no Mar* (actividade lúdico-educativa, para nenos/as de 9 a 13 anos e outra sección xuvenil).

a) Informante

A informante foi a técnica encargada da OMIX, coa categoría laboral de auxiliar. Actualmente exerce noutro departamento municipal totalmente alleo a este tipo de actividade. Exerceu como técnica de Información Xuvenil coa categoría dun grupo superior. Conta con formación no ámbito da información xuvenil, ASC e planificación didáctica. É unha persoa nova que, afirma, se ve desbordada en numerosas ocasións pola diversidade de tarefas e actividades que ten que desenvolver, pero aínda así está contenta co seu exercicio profesional. Leva varios anos traballando no concello, polo que conta cun bo coñecemento da Administración local, feito que lle facilita moito o seu labor de deseñadora e coordinadora de actividades dirixidas á infancia e xuventude.

b) Ubicación do servizo

O servizo da OMIX atópase, actualmente, nas instalacións da nova Casa Consistorial, no espazo denominado O Castro Tecnolóxico. O edificio sitúase na praza de Galicia, no extremo noroeste da vila.

Imaxe 6.6: Concello Lalín, Sede dos Servizos de ASCI



Fonte: Web municipal.

Cando iniciamos o traballo de campo, o servizo tiña asignado un pequeno espazo na Biblioteca Municipal. Agora comparte dependencias co Centro de Información á Muller (CIM), nun espazo diáfano e amplo. Dispón de máis e mellor espazo e posúe a vantaxe de estar na propia Casa do Concello, facilitándolle á profesional da OMIX as xestións que ten que realizar.

6.1.7 Os casos das entidades públicas en conxunto

Como resumo ou visión de conxunto dos casos, recollemos os datos de institucións públicas nunha táboa-síntese (táboa 6.1) co obxectivo de poder visualizar as características máis salientables respecto ás variables sinaladas anteriormente: poboación total e infantil, densidade de habitantes por quilómetro cadrado, renda bruta por habitante, taxa de natalidade e idade media

Táboa 6.1: Síntese de datos dos concellos da mostra e do conxunto de Galicia

	LUGO	OLEIROS	LALÍN	BURELA	RIBADAVIA	GALICIA
Poboación total	98.761	34.470	20.048	9.672	5.230	2.747.559
Poboación de 0-10 anos (%)	9,68	11,04	8,36	9,45	7,4	8,20
Idade media	43,7	42,1	46,5	41,6	48	45,6
Taxa bruta de natalidade (%)	9,9	8,8	6,1	8,7	6,7	7,6
Renda bruta por habitante (euros)	18.166,65	20.188,82	13.420	14.534	13.779	20.399
Densidade hab/km²	295,1	785,7	64,3	1260,3	200,3	93,44

Fonte: Instituto Galego de Estatística (2014). Elaboración propia.

Unha vez expostas as singularidades dos casos estudados e analizados diferentes aspectos cuantitativos, centrarémonos na análise desde diversas ópticas. Para iso estruturamos os seus contidos en catro grandes temas e, á súa vez, desagregados en subtemas, que recollemos deseguido:

- a) Contexto institucional e marco normativo: infancia e políticas culturais de acción sociocultural: o impacto da crise socioeconómica; a institución xeradora de oportunidades e limitacións; a singularidade dalgunhas iniciativas de animación sociocultural na infancia; e correspondencias e discrepancias entre animación sociocultural e normativa reguladora.
- b) Tempos sociais e espazos na infancia: tempos educativos e sociais na infancia; e os espazos e equipamentos.

- c) Deseño, desenvolvemento e avaliación de programas: as estratexias metodolóxicas na concepción e praxe da animación sociocultural na infancia; e a avaliación aplicada á animación sociocultural na infancia.
- d) Formación e profesionalización dos animadores e animadoras socioculturais: da formación inicial á construción profesional; e análise dalgunhas estratexias profesionais implementadas.

6.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL E MARCO NORMATIVO

Algunhas das características das que participan os municipios estudados xustifican o tratamento diferenciado, xa comentado, respecto da institución privada. Como puidemos confirmar ao analizarmos, entre outros aspectos, as institucións como xeradoras de oportunidades e limitacións en relación á ASCI, cada caso é singular e responde a unha evolución determinada. Dunha lectura superficial poderíamos concluír que todos os organismos estudados xeran oportunidades para a ASCI, ficando agochadas as súas posibles limitacións ou impedimentos. Ao profundar no estudo, verificamos que esa afirmación xenérica non se sostén para o conxunto dos casos.

Nas institucións procede observar, particularmente, os diferentes servizos ou unidades de xestión, porque aquelas non son corpos homoxéneos que se comportan de maneira uniforme. Ao noso entender, o estudo cómpre facelo sobre a capacidade da propia institución –recursos económicos, humanos, materiais etc.–, pero tamén sobre as decisións dos seus responsables políticos e técnicos ou técnicas.

Son notables as diferenzas económicas, demografía e os equipos humanos cos que contan as institucións da mostra, como podemos observar nos gráficos e nas diferentes táboas de síntese de datos recollidas neste capítulo. A súa diversidade, xustificada na exposición de criterios de selección de casos no capítulo 4, non constitúe un atranco para a súa análise contextualizada. Subliñamos tamén que as políticas sociais e culturais que desenvolven as institucións non se explican soamente cos tres factores básicos: económico, poboacional e de recursos humanos dispoñibles. Dentro deste derradeiro factor, son básicas as actitudes e as aptitudes, xunto co clima de traballo, a motivación e outros elementos substantivos dos equipos de traballo.

6.2.1 Infancia e políticas de acción sociocultural: o impacto da crise económica

En termos históricos, a infancia estivo, até fai pouco, ausente das políticas de acción sociocultural, ausencia derivada da escasa consideración social que posuía. No período predemocrático, as dinámicas

de ASC desenvolvidas debemos circunscribilas, fundamentalmente, ao sector da segunda infancia e da xuventude. As estruturas do último réxime ditatorial do século XX, de ideoloxía trufada de crenzas relixiosas para o control da moral pública, pero tamén político, non consideraban necesarias políticas dirixidas á primeira infancia, no sentido aludido. Este sector da sociedade estaba escurecido para a Administración, se se nos permite a expresión, agás co relacionado coas políticas de fomento da natalidade (fotografía 6.2) e doutras proteccionistas de corte semellante, sempre paternalistas.

Fotografía 6.2: Premio nacional de natalidade, 1969



Fonte: Ministerio de Emprego.

Antes de entrar na análise das políticas de infancia propiamente ditas faremos un sucinto apuntamento sobre o último período do longo sistema totalitario, mais tamén sobre o conxunto da década de 1970. No seu decurso producíronse acontecementos que mudaron radicalmente o proceder político e social do Estado; mudaron os modos políticos e tamén as liberdades individuais, pero sobre todo o modo de exercelas.

Un dos acontecementos relevantes foi a consecución de escolarización plena na educación básica no curso 1974-1975, último ano de ditadura, impulsada dende a Lei de educación xeral básica de 1970. Esta norma tivo e ten atribuídas multitude de virtudes, chegando á mitificación co paso dos anos. Mais continúa tamén, sen dúbida, aspectos sumamente negativos (Viñao, 1992).

A promulgación da Constitución española de 1978, que garante o dereito á educación obrigatoria (art. 27), constitúe outro chanzo normativo trascendental. Xunto con esta norma, no caso galego, o proceso de

remuda da estrutura institucional completouse coa entrada en vigor do Estatuto de autonomía de Galicia en 1981 (Lei orgánica 1/1981), aínda que xestado desde moito tempo antes, ademais da aprobación doutras leis estatais.

A partir da metade da década dos anos setenta xurdiron unha plétora de iniciativas de ASC, algunhas delas reelaboradas a partir das que figuraban adheridas a movementos relixiosos ou institucións do *réxime* e outras de recente nacemento nos novos tempos sociopolíticos. Este agromar foi, nun primeiro momento, promovido e sostido desde a iniciativa social, o movemento asociativo cultural, veciñal e deportivo, dándolle corpo e contribuíndo á súa visibilización. Asentouse un conxunto de iniciativas grazas á normativa e a formación promovida dende a Administración, permitíndolle á cidadanía orientar as súas demandas e inquiredas a través delas. Foron os períodos que Catalá (2011) categorizou como: o do “aire libre” (1976 a 1981) con campamentos, colonias etc., e o denominado “tempo de lecer”. Andando o tempo, serían as administracións as verdadeiras impulsoras e canalizadoras deste tipo de propostas, particularmente as Administracións locais, das cales temos un bo exemplo nesta Tese.

A ese proceso de normalización contribuíu decisivamente a recuperación dos comicios, como o das primeiras eleccións xerais democráticas, en 1977. Pero foron outras, fundamentalmente as municipais de 1979, xunto coa aprobación da Lei reguladora de bases de réxime local, en 1985, (Lei 7/1985) as que achegaron os elementos substantivos. Daquela, a Administración local tomou o liderado no desenvolvemento de accións socioculturais.

Na década dos anos oitenta, ademais do referido até o de agora, dábase un proceso de profesionalización dos axentes da ASC. Neste transcurso hai que ter en conta o pano de fondo internacional, normativo e social. Sírvanos de exemplo un par de normas que, sen dúbida, contribuíron ao desenvolvemento de todo o relativo á ASC: a Declaración dos dereitos humanos de 1948 e a Carta internacional do ocio de 1970, perfeccionada en 1993 pola WLRA.

Unha vez esbozado cal foi o proceso de transición político-administrativa e normativa dos últimos corenta anos, ocupáronos da análise concreta das políticas de acción sociocultural observadas nas institucións obxecto de estudo. En termos históricos farémolo ata onde foi posible, dado que nalgúns organizacións as dificultades de acceso á información ou a ausencia desta fixeron inviable obter todos datos que considerabamos pertinentes. Pola contra, referido a épocas recentes foi máis doada a indagación, polo que obtivemos a información precisa para a análise.

6.2.1.1 As políticas de acción sociocultural nos casos estudados

Ao longo deste informe de Tese sostemos que a concepción de infancia e de ASC manexada nas institucións, representadas por determinadas persoas en servizos concretos, determina moitos aspectos do traballo co sector de poboación citado. Igualmente acontece coas políticas de acción sociocultural que desenvolven. Esta afirmación fundaméntase nos presupostos teóricos manexados e nos datos obtidos no proceso de investigación, durante o cal verificamos que as políticas oscilan entre dous tipos de accións:

- As que posúen sinais de identidade propios de ASC, ás que nos referimos no capítulo 1.
- Aqueloutras que carecen deses sinais en sentido estrito, como son os espectáculos, actuacións etc., pero que son tomadas igualmente como iniciativas de ASC en diversas institucións.

Por outra banda, a indagación permitiunos constatar que os profesionais sinalan o estalido da crise socioeconómica coma un punto de inflexión, elemento desencadeante da fase na que estamos inmersos. O proceso, derivado da situación de dificultade económica, ocasionou unha modificación nas prioridades, diminuíu o número potencial de usuarios e reducíronse, cualitativa e cuantitativamente, as iniciativas de ASC.

Para a análise das políticas que se desenvolven na actualidade apoiámonos nos dous fíos condutores expresados: as concepcións e os cambios provocados por esta situación socioeconómica adversa. Mais, ao mesmo tempo, sostemos unha ollada restrospectiva, que contribúe a contextualizar o acontecer actual.

6.2.1.1.1 Concepción de animación sociocultural manexada

Ao examinarmos as ideas ou concepcións que da ASC teñen os nosos informantes, advertimos que nunha primeira lectura amósansenos nidas, mais nalgúns casos os argumentos deixan entrever razóns alleas. Así, achámonos ante un caso no cal se declara que as iniciativas deseñadas son de acción social cun pouso cultural, pero logo o discurso exhibe o tópico recorrente da “conciliación familiar” como razón para a programación:

Os nosos campamentos non deixan de ser unha animación social, non deixa de ser unha medida de fomento da convivencia familiar e laboral, porque bueno, facilita ós papás que teñan onde deixar os nenos e tal. Pero sempre intentamos levalo tamén ó ámbito cultural (C5).

Aínda que tamén se ten en conta outra perspectiva para a primeira infancia, 0-3 anos, que trascende a conciliación familiar e laboral, xa que as familias buscan *“actividades pois para que os seus nenos compartan experiencias con outros nenos”* (C5). Segundo esta profesional, habería que ocuparse dese nivel, pero tendo en conta o *“hándicap que supón traballar nesas idades”* (C5).

Atopamos iniciativas de ASCI illadas funcionando correctamente, pero o máis común nos casos estudados son as que forman parte dunha programación *“conxunta”*. O ideal, como se afirma, é que sexa nun *“programa de tipo global e comunitario que engloba todos, todos os programas, todas as actividades”* (C2.2). Ao explicar como se conciben as iniciativas desenvolvidas e os obxectivos fixados, con frecuencia acúdense a exemplos concretos. Así ocorre cando se explicita a idea de que o lecer responsable non *“simplemente es diversión, sino que lleva implícitos el carácter educativo y saludable”* (C6). Profundando no razoamento, advertimos que se desvirtúa o concepto de xogo, ao xustificar a necesidade dun fin para a súa práctica, o cal visualiza a busca finalista das accións deseñadas:

Nosotros organizamos una ludoteca, pero no se trata de una ludoteca exclusivamente destinada a que los niños jueguen, sino que jueguen aprendiendo algo, no. Ese es un ejemplo de cómo concebimos nosotros el ocio (C6).

Obsérvase noutros casos un concepto de ASC restritivo, se se nos permite a expresión, cando se alude a *“actividades formativas, de lecer como manualidades, creativas..., principalmente. E despois os cursos”* (C2.2). O discurso, ás veces, manifesta o carácter impreciso do concepto, que se torna difuso ao incorporarlle ao rol de animador funcións propias de xestión administrativa, como podemos observar:

Animadores son todos, desde o, desde o que anima ó público no programa ó que fai... animación dunha voda, bautizo ou o que sea. Pero o traballo, os perfles son mui distintos, co cual... É dicir, a min no momento no que me... que me comparan, non, que me é indiferente. ... Non creo que teña nada que ver animar unha festa ou facer un taller ou animar un público con traballar nunha administración e facer decretos, programar, xestionar subvencións (C2.2).

Tamén se observa esa concepción restritiva da ASC cando se explica a finalidade dalgunha acción dirixida á infancia: *“Nós cando organizamos os talleres? No verano, polo menos para que estean entretidos..., dúas horas”* (C3). Pola contra, advertimos a existencia doutros obradoiros relativamente estables coa lectura ou cunha efeméride como pano de fondo, arredor dun tema, ou dun conto que non serve só para *“entretenemento”*. Aínda que tamén reparamos na existencia de servizos que desempeñan explicitamente

esa función, sen pretender que os obradoiros teñan a finalidade de conciliar, como é *“o espazo infantil aberto, que é unha especie de ludoteca, gardería, ... É un servizo de conciliación familiar e laboral”* (C5).

De igual maneira acontece á hora de analizar a carencia de profesionais no servizo cando, sen convencemento, se alude á necesidade de contar con profesionais que *“controlaran un pouco todo este tema de talleres, facerlles talleres e tal, pois sería interesante, si, como teñen outros concellos”*. Por que? Porque, afirma este técnico, agora non é como antes, *“chegan determinadas épocas do ano que os pais... Ahora non é como antiguamente. Traballa papá, traballa mamá”* (C3). É dicir, emerxe de novo a conciliación familiar e laboral, como se pode comprobar na propia xustificación da posta en marcha de iniciativas en función desta necesidade:

De feito, nós empezamos co dos talleres de verán precisamente por isto. Pero, claro, nós queríamos cubrir dúas horas, tres horas, pero era imposible. Porque os nenos, unha hora si, hora e media si, máis de hora e media é imposible. É imposible porque se cansan, empezan a saír e entrar na aula, empezan a ir ó baño... (C3).

Non obstante, si teñen claro que non son “gardería”, pese á necesidade razoable das familias de conciliar. Realidade teimuda.

Contrariamente á actuación do servizo do caso anterior, outro dos concellos estudados non organiza actividades para os períodos de vacacións dentro do curso porque lles demandaban deixar ás crianzas case “aparcadas”. Propoñen traballar en “positivo”, non para as familias, *“facémolo polos nenos”*. E apuntalan o argumento coa afirmación: *“nós estamos máis cerca da teoría do concello educador que doutra cousa”* (C1.2). Pero tamén manifestan explicitamente que programan en función da lóxica interna, non da necesidade de conciliación das familias, porque consideran que esta é responsabilidade institucional, pero tamén empresarial. Con esta premisa, a maior parte de actividades programadas, neste caso dende o servizo que se ocupa de educación, realízanas durante os días lectivos do curso escolar e o verán. Amosan un discurso moi sólido respecto da infancia e da acción sociocultural, que tamén se advirte cando expoñen o principio rector da actividade dirixida á infancia: *“Nós facemos o benestar social da infancia ... non é unha demanda, é un dereito deles. Nós tamén queremos atendelos ó máximo no tempo libre”* (C1.2).

No expresado anteriormente reflítese, de maneira obxectiva, o concepto de ASC e lecer que manexan nas organizacións, con predominio dunhas modalidades sobre as outras (táboa 6.2). Nalgunhas emerxe

claramente o tema da conciliación laboral e familiar, a ASCI compensatoria e a oferta de actividades pechadas e, noutras, resístense a traballar nesa dirección, que é máis común do desexable.

Táboa 6.2: Enfoque da ASCI observado nas instiucións

Casos e Tipoloxías	C1.1 / 1.2	C2.1/ C2.2	C3	C4	C5	C6
Social (integrador)					■	
Social (preventivo)		■				
Integrador	■					
Cultural		■	■	■		■
De lecer					■	
Para a conciliación			■		■	

Ademais da conciliación familiar e laboral, e dos inherentes á ASCI, observamos entidades nas que os servizos teñen outros obxectivos. Así, procuran diferentes finalidades, segundo a dinámica asentada na institución e o enfoque dos seus profesionais. É máis, a existencia dun servizo que desempeñe labores de ASC non implica que xogue un rol central nunha área ou concellería. Atopámonos casos onde ten carácter secundario ou residual no conxunto da organización, polo que a súa capacidade de influencia pode ser relativa dentro da organización. Diversos son os factores e circunstancias que propician isto. Percibimos diferenzas notables entre as institucións públicas e a privada, dado que os fundamentos dalgunhas iniciativas radican en territorios alleos á ASC, aínda que o lecer sexa un referente e forme parte claramente do quefacer social. Un exemplo atopámolo nunha organización, cando o informante declara cal é o principio institucional respecto da oferta de iniciativas en ámbitos carenciais ou con déficits evidentes, por parte doutras institucións públicas ou privadas:

Nosotros tenemos un principio que rige todas, todos los proyectos ... que es que cubran, digamos, nichos donde no existe... a lo mejor un servicio público, no, público o privado, que no lo haya cubierto otra entidad (C6).

Situados nesta tesitura, promove actividade complementaria, si, pero non achamos no referido á ASC ningún programa que non teña a súa correspondencia noutras institucións. Suxírese que se pretenden implementar actividades novidosas, exclusivas e que sobresaian das habituais. Engadido a isto, advertimos nos documentos o uso dunha linguaxe máis propia do mundo da empresa ca da ASC e da educación.

Os obxectivos e actividades relevantes das diferentes institucións son outro elemento de análise importante, segundo declaran os informantes. Para unha lectura global, recolleemos os elementos citados na táboa 6.3, correspondentes ao cuadrenio 2007-2010, ademais doutros datos relativos ao perfil dos informantes e as características do servizo no que desenvolven o seu labor. Así, podemos observar se hai correspondencia entre a relevancia declarada e as iniciativas de ASCI ou con outro tipo de políticas de acción sociocultural.



Táboa 6.3: Obxectivos e actividades máis relevantes das organizacións no cuadrenio 2007-2010 e datos dos informantes. Elaboración propia

	C1.1	C1.2	C2.1	C2.2	C3	C4	C5	C6
Perfil informante	- Técnico de Cultura (programa para a infancia actividades de verán. 4-12 anos)	- Técnico de Educación (programa para a infancia durante todo o ano)	- Animadora Sociocultural no Centro Municipal de Convivencia	- Animador Sociocultural. Técnico en prevención de drogodependencias C. Municipal de Convivencia	- Técnico de Cultura (programa para a infancia actividades de animación, extraescolar)	- Auxiliar de Biblioteca	- Auxiliar encargada da Oficina Municipal de Información Xuvenil	- Coordinador de proxectos
Servizo no que traballa o/a informante	- Concellería de Cultura e Normalización Lingüística	- Servizo Municipal de Educación (depende da Concellería de Ensino e Xuventude)	- Área de Benestar Social, Igualdade e Xuventude - Adscrita á Concellería de Benestar Social e Igualdade	- Área de Benestar Social, Igualdade e Xuventude - Adscrito á Concellería de Cultura, Turismo, Xuventude e Promoción da Lingua	- Responsable de biblioteca, auditorio, sala exposicións - Adscrito á Concellería de Benestar, Igualdade, Cultura e Deporte	- Biblioteca Municipal - Adscrita á Concellería de Cultura	- Oficina Municipal de Información Xuvenil - Adscrita á Concellería de Deportes e Xuventude	- Unidade de Xestión de Actividades en Sede
Obxectivos relevantes declarados	- Organizar experiencias que fomenten a participación e integración de todos os veciños do municipio e que lles permitan desenvolver valores, coñecementos e habilidades para un uso enriquecedor e saudable do seu tempo libre - Fomentar a creatividade e xerar inquietudes e iniciativas independentes e responsables	- Convivir e socializar en contextos e contornos de educación non formal (educación ambiental en rutas, excursións e campamentos) - Educar nas artes da música e da danza (en escolas municipais) da infancia e da xuventude en horario de tarde	- Atopar nas actividades (nenos e nenas) un xeito adecuado de ocupar o seu tempo de lecer - Producir a integración total de nenos e nenas dentro do grupo ao que asisten	- Ofertar unha serie de actividades e recursos que detectamos que hai necesidade e tamén os que son demandados - Utilizar as actividades para, cando se pode, traballar prevención	- Fortalecer os contactos coa poboación infantil para favorecer o desenvolvemento da convivencia e promociónala en espazos públicos - Potenciar o benestar do neno/a posibilitando a súa autonomía persoal e integración no medio familiar, escolar e social - Reforzar o papel dos pais e da comunidade educativa como axentes socializadores, creando espazos de participación e comunicación activa	- Principalmente animación á lectura infantil (tamén xuvenil e terceira idade) - Dar a coñecer a biblioteca cada vez a máis poboación	- Favorecer o intercambio e a cohesión grupal de nenos/as e mozos/as, permitindo a súa integración social - Potenciar a conciliación da vida familiar e laboral	- Educar en valores (ocio y tiempo libre responsable) - Complementar la formación reglada
Obxectivos escritos	- Non	- Si	- Si	- Non consta	- Non	- Non	- Si	- Si
Actividades relevantes	- Escolaría de Artes Plásticas - Obradoiro Infantil de Teatro - Obradoiro Infantil de Olería	- Programas: Coñecer Contorno Un día en Galicia - Campamentos e excursións de verán - Actividade da escola de música e danza	- Obradoiros para nenos e nenas de 4 a 12 anos (sábados de outubro a xaneiro) - VIII a XI Xornadas de Artes Escénicas de F. - V a VII Xornadas de Achegamento ao Teatr Tradicional (de 4º a 6º de primaria)	- Actividades de prevención nos centros educativos - Actividades de cine e teatro - Actividades de manualidades	- Obradoiros - Teatro infantil-familiar: - Animación lectora	- Proxecto Abril Mes dos Libros - Proxecto Un día, Un Libro, un Valor. Calendario de Abril	- Campamento de Nadal (5-8 anos) - Campamento Urbano de Verán (5-8 anos) - Campamento no Mar (9-13 anos).	- Enrolados (actividades náuticas e ambientais dirixidas a nenos e nenas) - Obradoiros educativos infantís -4 a 12 anos- (cocina, inglés, arte, teatro...) - Esfuerzo (actividade física para persoas con discapacidade)
Idade desde a que traballan	- Desde os 3 anos	- Desde os 3 anos	- Desde os 4 anos	- Desde os 9 anos	- Desde os 3 anos	- Desde os 3 anos	- Desde os 5 anos	- Desde os 4 anos

6.2.1.1.2 O impacto da crise económica nas políticas de acción sociocultural

O segundo fío argumental do que tirabamos, o que denominamos *desprazamento de prioridades nas políticas de acción sociocultural*, por mor da crise económica, ofrécenos unha realidade que mudou as prácticas, pero tamén os modos de pensar e deseñar actividades de ASC e ASCI, como apuntabamos. A mingua no investimento en actividades de tipo sociocultural na infancia é unha constante que, combinada con outras, producen un impacto neste sector de poboación que compromete a toda a sociedade (UNICEF, 2014).

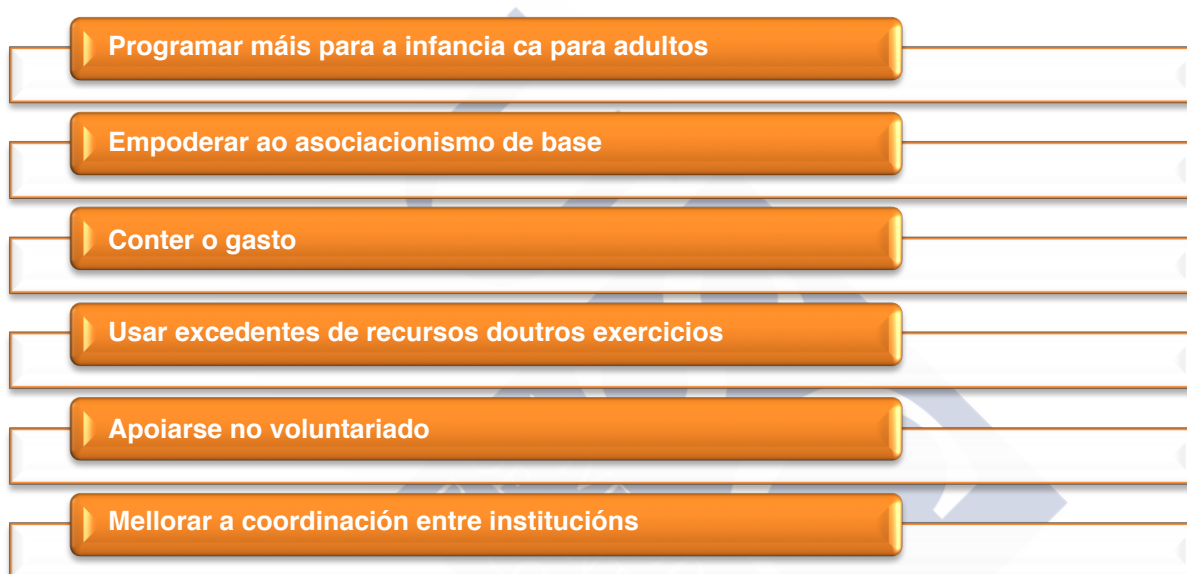
A indagación permitiunos coñecer que hai profesionais preocupados polas iniciativas, pola súa continuidade e polo tipo de actuacións que se poderán desenvolver nun futuro inmediato. Apuntan diversas liñas de acción, reactivas e propositivas (gráfico 6.13), para facerlle fronte á situación actual. Algunhas foron parcialmente ensaiadas por unha determinada institución, como as tendentes a implicar o asociacionismo existente, co obxectivo de que alcancen autonomía, *“aínda que tiren dalgúns recursos que hai ..., o obxectivo é que no ámbito do lecer podan ser autónomos”* (C2.2). O animador desta institución, que exerce diversos labores, declara que, de estar comprometido un programa, *“sempre é máis interesante traballar cun grupiño, aínda que seña máis pequeno, de poboación diana”* (C2.2). Esta é unha forma de asegurar a continuidade, reducindo ao máximo o seu custo e agardando mellores tempos económicos, afirmamos nós, de remuda nos servizos. Solución semellante suxírese desde outra institución municipal, non directamente para actividade de ASCI, senón para programar espectáculos. Segundo afirma o informante, explorarán *“por outros cauces e medios, con grupos aficionados da comarca”* (C3) e, incluso botando man do voluntariado. Noutro caso, as estratexias para sortear a crise tenden á contención do gasto, tirando de *“excedentes que me valen para hacer otras actividades. Soy muy ahorradora”* (C4).

Os profesionais tamén verbalizan liñas estratéxicas sumamente interesantes, que xa deberían funcionar na actualidade de maneira óptima en todas as organizacións. Unha delas é a coordinación entre institucións, públicas e privadas, pero sobre todo entre as públicas (gráfico 6.13). Un dos exemplos máis claros de descoordinación é a que se produce, aínda que non en todos os casos, entre centros educativos e concellos –a entidade privada constitúe un caso á parte, xa que destaca por iso, pola colaboración interinstitucional–; así, evitárase a simultaneidade de actividades, aforrando custos, tempo etc., Comprobamos que, malia á crise, non se opera con procedementos colaborativos ben asentados, como se evidencia en opinións coma esta:

Bueno, podíase traballar máis..., en conxunto, podíanse aforrar medios, tanto económicos como persoais. E de feito, pois actividades que temos nós téñenas eles como extraescolares, incluso financiadas por outras... por outras concellerías do mesmo concello (2.1).

Neste caso, tamén advertimos que tampouco se desenvolven outro tipo de colaboracións institucionais, como pode ser coa universidade, ou con outras organizacións radicadas na propia localidade.

Gráfico 6.13: Estratexias suxeridas/practicadas fronte á crise económica



As consecuencias da crise económica descríbeseas o persoal técnico, nalgúns casos, con crueza. Así, un exemplo paradigmático prodúcese nun concello que tradicionalmente se caracterizaba por unha boa proporcionalidade entre índice demográfico e recursos dispoñibles, mais agora con dificultades para programar actividades. Segundo nos di o informante, *“hai un cambio abismal. Pois iso, como que cero patatero”* (C3), pero tamén desde outras institucións aluden á baixada drástica de orzamentos que hai *“neste momento, a menos dous”* (C5) ou, expresado doutro xeito: *“o que está sucedendo é que os cartos, as posibilidades, cada vez son menos”* (C2.2). Deste modo, a autonomía dos profesionais para programar colisiona acotío coa exigua liquidez dispoñible, porque *“tamén hai que buscar financiación e esa é a parte complicada”* (C.5).

En relación co asunto económico, as actividades que desenvolven estas organizacións divídense en tres tipos, aquelas totalmente gratuítas, as de taxa simbólica e as que son sufragadas no seu custo íntegro.

As razóns para optar por unha ou outra modalidade son diversas, segundo nos revelan os informantes. Achámonos ante casos de *“cuota de inscripción, casi siempre simbólica, con el objetivo de fidelizar un poco la asistencia”* (C6). Outros intentan subvencionar *“o máximo posible”* (C5), como medida social, debido á situación actual. Pero tamén dende algunha destas institucións se recoñece que nalgún momento, mesmo nos anos de fartura, cobraron inscricións polo valor real das actividades, *“simplemente para equilibrar los gastos de esa actividad ... nunca con el objetivo de sacar un beneficio económico”* (C6).

No caso das actividades para a prevención de drogodependencias, son totalmente gratuítas as que están sufragadas con fondos públicos, provenientes de partidas finalistas moi precisas, porque son *“cartos de bens decomisados do narcotráfico, falo particularmente destas de lecer e algunhas de xuventude, que teñen unhas características e unhas pautas mui, mui concretas (C2.2).*

Tamén existe o caso onde diferencian as actividades realizadas en colaboración cos centros educativos en tempo escolar e extraescolar daqueloutras desenvolvidas durante o verán. Nestas, as familias deben pagar o 60% do custo total da actividade, *“é dicir, o corenta por cento ..., digamos que o bonificamos, namentres que Coñecer..., Contorno... e Horta Escolar son total e absolutamente gratuítas”* (C1.2). Neste sentido, afirmase que, de feito, *“os prezos públicos nunca son para cubrir as actividades”* (C1.1), o custo sempre é superior ao que se lle traslada ao usuario.

Outro elemento en xogo é a estabilidade de iniciativas e programas, que máis ca unha realidade asentada, exprésase case como un desiderátum: *“a pesar de que existe continuidade, non podemos asegurar os programas de lecer ou as actividades de lecer propiamente ditas”* (C2.2). Mesmo se revela a necesidade de conter o gasto, xa que determinadas actividades *“que hacíamos con mayor libertad antes, vinculadas al lecer puro y duro y cosas de ese estilo”* (C6), deben ser reducidas ou anuladas, pola dificultade para obter recursos. Esta situación desvela que o *“tema é económico..., un paréntese mui grande”* (C3), afectando tamén á contratación de persoal para desenvolver iniciativas. Isto incumbe ao conxunto da oferta, condicionando as institucións, por mor da mingua de ingresos. Esta precarización orzamental tamén se percibe na colaboración coas diferentes organizacións ou grupos pertencentes a un determinado concello que traballan ASC co apoio da administración local. A situación económica reduce as posibilidades *“porque colectivos hai unhos cuantos e entonces, en teoría, o concello o que fai é repartir”* (C3) o que hai.

Desde outras perspectivas, algúns técnicos cuestionan que se traballe exclusivamente en función dos recursos económicos en progresión exponencial para estabilizar unha iniciativa, xa que *“ter máis*

orçamento non significa chegar a máis xente” (C1.1). Nesta dirección incide outro técnico do mesmo concello cando cuestiona os enfoques desde os que se viña actuando na administración pública, con énfase nos orzamentos. Ao seu xuízo, unha vez que chegou a crise, verificouse que *“o problema é de liquidez, non de orzamento”*. Sostén que, a pesar da situación, móvense no contexto dunha *“estabilidade orzamentaria bastante importante”* (C1.2). Os dous profesionais estiman que os orzamentos son suficientes e, como afirma un deles, *“maximizar eses orzamentos ... si que é posible”* (C1).

Convén clarificar que, aínda convivindo coas dificultades existentes causadas pola crise, pouco teñen que ver estes momentos cos de tempos pretéritos, onde todo estaba por facer, onde todo estaba por crear. *“Era a etapa esa tan interesante que houbo de colaboración”* (C1.2), a etapa na cal se consolida a ASC (Úcar, 2002). As institucións, particularmente a Administración local, comezan a crear servizos de educación, cultura, medioambiente etc., o período que Catalá (2008) denominara do “aire libre” e que derivaría en dúas vías, entre as que están a da xestión. *“Estamos falando dos anos oitenta, principios dos anos oitenta. Non había nada, non había cartos. ... Había ermo total”* (C1.2).

A pesar de todo o exposto, o conxunto de profesionais valoran como “bastante positiva” a dispoñibilidade de recursos económicos, se nos atemos aos datos recollidos e reflectidos nos instrumentos e que agrupamos na táboa 6.4. Máis do 44% considera que dispón de recursos “suficientes” ou “bastantes”, cifras que melloran cando preguntamos pola dispoñibilidade de equipamentos materiais (55,55%). Pero, onde realmente manifestan suficiencia de recursos é nos equipamentos espaciais, (66,66%). Entendemos que isto se debe ao forte investimento en infraestruturas nas últimas décadas nas áreas urbanas, asunto que analizamos no capítulo 5 (Bouzada et al, 1991; Lage et al, 2011). Así e todo, o 44,44% manifesta que as súas institucións carecen de suficientes profesionais do ámbito social, aspecto ao que aluden varios dos e das informantes ao longo das súas declaracións en entrevistas e cuestionarios. Sobre estes aspectos volveremos máis adiante.

Táboa 6.4: Valoración dos recursos dispoñibles en función de necesidades e demandas

	Nada	Pouco	Suficiente	Bastante	Totalmente
Económicos		33,33%	33,33%	11,11%	
Espaciais		11,11%	22,22%	22,22%	22,22%
Equipamentos		22,22%	22,22%	33,33%	
De persoal (animadores/as)		22,22%	22,22%	33,33%	
De persoal (outros profesionais da educación)		33,33%	22,22%	11,11%	11,11%
De persoal (outros profesionais do ámbito sanitario)	11,11%	33,33%	11,11%	11,11%	11,11%

No caso de Lugo, só se incorporan datos achegados por unha informante sobre o seu centro.

Se nos atemos aos datos anteriores, observamos que as razóns económicas non son as únicas que comprometen a viabilidade dun programa. A xuízo do persoal técnico, aquel debería continuar cando a dinámica e os resultados obtidos así o acrediten, do contrario prodúcelles contrariedade. Refírennos, a xeito ilustrativo, o caso dun programa que *“se realizaba en catro barrios da cidade con actividade durante o fin de semana”* (C2.2), que funcionaba e que se deixou de realizar non se sabe ben o porqué.

A realidade actual contrasta co acontecido en épocas recentes, nas que os profesionais de entidades públicas traballaban cun horizonte de numerosas convocatorias de subvencións das Administracións autonómica, estatal e europea para diversos fins. As manifestacións dunha técnica ilustran como foi este período: *“había ayudas ..., para ordenadores, para internet, para biblioteca ilustrada, para actividades... es que había... y yo cuando llegué, dije yo, ¡Concho! ¡A pedir todo!”* (C4).

Actualmente, as dificultades económicas impiden a continuidade de programas, pero tamén os procedementos administrativos e as decisións políticas comprometen a súa viabilidade en máis ocasións das desexadas. A supeditación do deseño e implementación de programas nas institucións locais ás subvencións doutras administracións é outro dos aspectos negativos máis verbalizados polos

profesionais. Prodúcese situacións indesexadas que carecen de sentido e obrigan a reprogramar, ás veces de maneira incoherente. Unha vez realizada a programación, pero pendente da concesión dunha subvención, pode acontecer o que se relata neste caso: *“Después, de repente dijeron que sí ... y no había dinero. Costaba dinero y de pagar el cuarenta al cien por cien... Hice otra cosa, y me salió bien”* (C4).

Un dos inconvenientes para a execución de programas de ASCI, derivado da dependencia das subvencións, é a “estacionalidade” coa que se traballa desde a Administración, con prazos moi curtos. Poñer en práctica algúns programas é difícil porque *“son sempre entre, imaxínate, entre decembro e agosto”* (C2.2) e, noutros casos, obriga a cancelalos: *“que en diciembre siempre teníamos la actividad. ..., la tuvimos que quitar!”* (C4). Axustarse aos calendarios fixados polas convocatorias xera programacions sen lóxica ningunha. Ás veces, priorízase a captación da subvención en detrimento do deseño de accións con obxectivos claros e coherentes. Noutras ocasións, unha variación de prazos provoca modificacións e adaptacións do deseño anual que teñen difícil encaixe na axenda dunha programación reflexionada:

El año pasao tenía la programación para todo el año y tan pronto “Letras vivas” salió, la Consellería dijo que nada de eso, que sólo hasta el mes de junio! ... ¿Qué haces entonces? Entonces reprogramas a narices! (C4).

Con todo, os programas e iniciativas sostidos con fondos propios da Administración local gozan de maior estabilidade e coherencia temporal, como se constata naqueles que se desenvolven en colaboración cos centros educativos. Afirmar un técnico que *os do “ámbito educativo, te poden asegurar que empezan co inicio do curso e rematan co final do curso* (C2.2). Sostén que a maioría deste tipo de programas se manteñen *“a pesar de que as datas non son exactas e as actividades varían”* (C2.2).

Ao noso xuízo, tamén se infire do conxunto dos discursos que a implementación de iniciativas nunha institución de ensino regrado, como é a escola, facilita moito o labor. De aí quizais proveña a estabilidade retroalimentada: teño público e oferto, oferto e teño público! En ámbitos próximos á ASC, a consecución de estabilidade pola que aposta a Administración pode estar motivada na prevención ou solución dunha problemática potencial ou real: *“o traballo no ámbito educativo e familiar, que son dous dos nosos principais bloques, si teñen continuidade”* (C2.2). A regulamentación de tempos e espazos, pero tamén ter público “cautivo” asegura, cando menos, un nivel de participación elevado. Para conseguilo pódese facer actuando conxuntamente con centros educativos ou accedendo á dirección política da Administración pertinente:

Colaboramos bastante con los centros educativos en proyectos concretos, ... Les ofrecemos actividades ... y les requerimos participación en algunos proyectos. Bueno, es cierto que nosotros tontos no somos e intentamos llegar a la Consellería para que, de alguna manera, nos vaya abriendo las puertas, es decir, no directamente a los centros educativos. Claro, una forma de optimizar nosotros nuestros recursos es, de alguna manera, garantizando que vamos a tener una participación, no. ... Es decir, que ya tenemos garantizado que nosotros ponemos un recurso que va a tener público... Eso es así (C6).

As dinámicas xeradas en sucesivas campañas ou anualidades crean vínculos interprofesionais que facilitan a difusión e participación das institucións, de maneira que *"algúns entran na dinámica. Xa non fai falta nin chamalos, demandan eles"* (C2.2). Tamén atopamos a situación contraria, dentro desta institución; así, dise sobre a colaboración cos docentes: *"é raro que acudan a nós demandando certas actividades ou certos proxectos, ou colaboración na actividade equis"* (C2.1).

Reparamos en que, namentres no centro escolar o tempo e o espazo están dimensionados e a participación é "obrigada", na actividade desenvolvida fóra del, os dous parámetros vincúlanse ao compromiso da familia e da crianza. A resposta a unha convocatoria de actividade de ASCI difire se o público está *cativo* ou se precisa de motivación para atraelo en horario e espazo extraescolar, onde compite con outras actividades. Moitas poden ser as causas polas que unha actividade resulta fallida –o día, a idade, os profesionais, a difusión–; pero non hai que desbotar o argumentado, o compromiso en oposición á obriga externa.

Ademais dos exemplos anteriores, dos casos 2 e 6, en relación á poboación potencial que pode asistir a unha actividade, os resultados de participación que poden darse nunha actividade realizada nunha escola respecto doutra efectuada en convocatoria libre, poden chegar a ser antagónicos:

Probé a hacer actividades para más de doce años... y traje una de graffiti... y había quince plazas. Dije yo, jo... uf... sólo quince plazas, a ver si podemos meter alguna más... Y aparecieron cinco. ... Fue horrible, sólo aparecieron cinco (C4).

Tamén achamos un exemplo no que se camiña no sentido contrario ao descrito ata o de agora. Nel, pasaron de ofertar en *"horario lectivo ós centros"* por mor *"de si o transporte escolar... si tes que ofertar..., aquí temos dous CEIP..."* a deseñar a programación dirixida á infancia –fundamentalmente actuacións– *"aberta., os sábados, á tarde, ás seis da tarde. Entonces, o que queira acudir que veña"* (C3). Neste caso, no horario lectivo soamente se ceden instalacións, en función da demanda dos propios centros educativos, pero todo o que dende o propio concello denominan "programación infantil", realízase

fóra do horario escolar. Sostén o técnico que o que motiva este cambio é a intendencia que precisan, máis tamén subxace o concepto de ASCI que manexan. Como se apuntou, neste caso a demanda de actividades para a conciliación é moi forte e quererían satisfacela nesa dirección. Debemos aclarar que unha escasísima porcentaxe de iniciativas que desenvolven desde esta institución pertencen ao grupo que posúe sinais de identidade propios da ASCI. A programación que realiza nótrese, maioritariamente, de espectáculos e actuacións diversas, un claro modelo de xestión cultural. Semellaba estar superada a identificación do espectáculo co lecer, como apunta Sarrate (2008), pero verificamos que aínda se mantén vigorosamente esta asociación.

En síntese, reciben escasa demanda dos centros educativos (C2.2, C4, C5) e a aqueles que lles chegan, traballan en dúas direccións. A relación cos centros escolares (C1.1, C1.2, C2.1, C3) ou ben asinan acordos de colaboración para ofrecer as súas instalacións (C6). Así, algúns máis que traballar para o horario lectivo, fano facilitando actividade extraescolar, ben a través da propia institución educativa ou ben das ANPAs (C2.1, C3, C4, C5).

6.2.2 A institución xeradora de oportunidades e limitacións

Case todo o que acontece nunha institución que ten o propósito de materializar ideas e obter un produto ou resultado está influído polos equipos que se configuran para afrontar tal empresa, pero tamén pola dirección exercida e as relacións humanas. Estamos falando de interaccións, de relacións, de vínculos entre as persoas. Estes son os aspectos que pretendemos poñer de relevo brevemente, neste apartado de análise.

6.2.2.1 O traballo en equipo

A existencia dun grupo de traballo que desempeñe unha tarefa para a consecución dos obxectivos propostos é unha das particularidades fundamentais das organizacións. Ademais deste concepto, debemos considerar tamén o de “clima de traballo” e, dentro deles, a “forza do clima” cobra especial relevancia, na cal poden incidir factores como a composición do equipo e as relacións dos membros co líder ou entre si (González-Romá, 2011). A polisemia que subxace nos termos empregados impídenos profundar na súa análise, polo que tan só faremos algún apuntamento.

Cando nos referimos a equipo de traballo estamos falando dun grupo formal, explícito, recoñecido na e pola organización, que comparte tarefas e metas e que se responsabiliza delas. Aínda que, como veremos, tamén se conforman equipos implícitos, puntuais etc., que non están asentados na institución.

Unha das características dos equipos é a súa adaptabilidade e dinamismo dentro das organizacións, xerándolles máis beneficios ca suma do traballo individualizado. Este non é un signo exclusivo das entidades privadas, que adoitan ser pioneiras en adaptacións, senón que atinxe tamén ás públicas, con formatos variados e variables: o traballo en equipo, por proxectos, interadministrativo ou equipos paralelos (Torrelles, Coiduras, Isus, Carrera, París, & Cela, 2011).

Tendo en conta o comentado até o de agora, entendemos que este aspecto é un sobre os que cómpre deterse no noso estudo de casos. Con esta ollada sobre as organizacións observamos que naquelas nas que existe un equipo ben dirixido, técnica e/ou politicamente, o traballador ou traballadora sente satisfacción, estimando positivamente o labor desenvolvido. Segundo afirman os profesionais, se o equipo é meramente nominal, sen función efectiva, o nivel de satisfacción decae.

Precisamente, ao labor coordinado alúdese nun dos nosos casos á hora de realizar a valoración da implicación da responsable da organización, en concreto un cargo político, na actividade cotiá cando manifesta:

A concelleira de Cultura incluso se implica neste tipo de labours, o sea, está nas actividades, recolle as opinións da xente, dos participantes. Si ten que facer algunha labor administrativa, pois fai algunha labor administrativa (C1.1).

Ao tempo, pregúntase en voz alta se é unha forma de proceder común a outras Administracións locais desta dimensión cando di: *“me imaxino que noutros concellos non sucederá”* (C1.1).

A existencia dunha estrutura orgánica definida contribúe a outorgarlle autonomía e seguridade ao persoal técnico que, ao sentirse partícipe da organización, explícanas de maneira sinxela e intelixible: *“nosotros nos organizamos en unidades de gestión, cada unidad de gestión tiene un responsable”*. Así é neste caso, onde *“cada responsable de esas unidades de gestión gestiona sus propios proyectos”* (C6). O organigrama pode ser moi sinxelo ou sumamente xerarquizado: *“falamos da concelleira, xefa de servizo, xefa de sección..., adxunta á xefa de sección”* (C2.1).

A devandita autonomía para programar ás veces está tutelada, aínda que se manifeste que *“en certa maneira si temos autonomía, o que pasa é que... ten que ser supervisada por, por determinadas persoas”* (C2.1). Dentro desta organización concreta, noutro servizo, o técnico sostén que o responsable político *“si ten en conta, claramente, a nosa opinión e a nosa función un pouco como técnicos”*, mais o mesmo

informante, manifesta o deber de obediencia ao afirmar que *“a nós, si nos chaman para facer un traballo, hai que ir. Precisamente, pertencemos á Administración e, e hai que ir”* (C2.2).

Os profesionais son conscientes tamén de que, ás veces, a delimitación de competencias é superada pola realidade das demandas que lles son encomendadas. Deste xeito, prodúcese a colaboración ou apoio entre traballadores e traballadoras, configurando un equipo informal ou implícito ao compartir espazos:

Donde estamos nós, as oficinas, pois é tamén o lugar físico de información xuvenil, co cual se informa; nós tamén apoiamos a veces esa información e esa persoa de auxiliar administrativo fai algún dos traballos administrativos que requieren na oficina (C1.2).

A colaboración entre profesionais de seccións diferentes pode tamén darse nun plano formal establecido, cando o animador ou animadora forma parte dunha estrutura máis ampla. Nun dos nosos casos exerce o rol de responsable ou coordinador, complementando a función para *“darle cobertura a los proyectos de mis compañeros que se desarrollan aquí”* (C6). Ora que tamén podemos advertir outra perspectiva diferente nos casos en que comparten unha macroestrutura administrativa, pero non concellería ou unidade de xestión, nin servizo. Aí os equipos non son formais nin permanentes, incluso funcionan *ad libitum*, por necesidades puntuais de proxectos ou actividades concretas.

Pola súa banda, as persoas que se senten satisfeitas co traballo e que posúen capacidade para a proposta e implementación de actividades, perciben que forman parte dun grupo, explícito ou implícito, aínda recoñecendo que noutros contextos próximos da súa institución isto non se produza. A carencia de equipo formalmente establecido non impide que o profesional se considere partícipe dun implícito. Isto revela que o feito de participar dunha entidade non conleva, necesariamente, igualdade de oportunidades, pero tampouco de atrancos, nin compartir a idea dunha metodoloxía determinada: *“nós funcionamos como, como digo eu, como un servicio que si non temos a demanda, xeneramos a veces a demanda”* (C2.2); aquí estase declarando unha forma de proceder “nós-outros, nós coma outros”, que indica capacidade e confianza nas posibilidades. Isto afirmao un profesional que traballa con outra persoa no servizo, pero que actualmente non se ocupa dos mesmos temas ca el, porque os seus quefaceres conflúen de maneira tanxencial e esporadicamente.

A ausencia de coordinación, ou dun profesional que exerza sen o perfil axeitado, dá lugar a que algún técnico reflexione sobre a súa necesidade:

Igual un profesional que boto de menos é un coordinador en todo o Concello, que ter témolo, pero resulta que é un asesor xurídico e entón... O sea, teño coñecemento delo, pero para min é totalmente irrelevante ... Quero dicir, si fose... pois sobre algún tema legal ou algo a nivel laboral, pois podería solucionar algunha dúbida con el (C5).

Isto é bastante común; un servizo con dirección política e xurídica, pero non técnica. Así, o informante dun dos casos analizados explica como é na súa organización: *“basicamente é... a xefa de servizo. E politicamente a Concelleira. Nós... realmente falamos de servizo. Pero o que é un programa, servizo como tal, non está creado”* (C2.2). Ou no caso de non existir ningunha xefatura de persoal intermedio: *“nada, directamente con el concejal”* (C4). Pero iso non implica que non se realicen colaboracións interdepartamentais cos servizos sociais, por exemplo: *“bueno, o que si é que traballamos conxuntamente”* (C5) ou para *“derivar usuarios para actividades”* (C2.1). Pódese colixir destes casos que a cooperación se produce por vontade persoal, mais non é produto dun traballo planificado de maneira sostida no tempo.

Nas reflexións dos animadores e animadoras subxace a idea de que a tarefa é compartida cando se precisa, aínda que esa fórmula de traballo non se dea en todas as seccións das institucións; se se produce, o ou a profesional considérase partícipe dun equipo informal que actúa en función das necesidades sentidas ou creadas. Deducimos que é imprescindible a coordinación e dirección axeitada, xa que proliferan as demandas que nós denominamos de “voluntariedade”, do seguinte tipo:

Tú eres muy buena en esto, venga, tú no necesitas nada. Se da por sentado, no. ¡Llega un momento en que te lanzan tantas cosas encima! O sea, ahhh, pues mira, esto lo puede hacer fulanita, ... pero si boto en falta iso, unha boa organización, coordinación (C5).

Este aspecto non se opón ao exercicio de varios roles simultáneos, se o profesional sente que o seu traballo é axeitadamente dirixido e coordinado, e dicir, que hai equipo. O “multirol” pode percibilo como algo positivo, aínda que non deixa de sentir a súa particularidade cando se describen os labores que lle son propios e os que lle son conferidos:

Aquí no departamento de Cultura, traballo eu, vale, como organizador, dinamizador, bueno, programador. Fago as labores administrativas tamén, aínda que ás veces é peculiar (C1.1).

Pola contra, o traballo illado, aínda realizado dentro dun equipo de aparencia formal, ou as propostas sen consenso, poden producir un desenvolvemento errático da actividade ou alleo á idea primixenia.

A resultante, frecuentemente, crea malestar profesional porque *“non se traballa realmente en equipo”* (C2.1). Esta realidade do traballo illado ten orixes diversas, atendendo ao que nos manifesta unha das profesionais que, a pesar de que o equipo conta con algúns perfís axeitados, non estima suficiente o seu labor porque non abundan:

Neste centro pois... persoas do social... hai un traballador social e eu. O demais é persoal administrativo e subalterno. Bueno, minto..., hai unha educadora social a medias con outro centro e agora outra dun programa, cunha finaciación, e que dura uns meses nada máis (C2.1).

Os implicados explicitan esta problemática de múltiples maneiras, como unha necesidade de mellora na planificación ou como un desiderátum do tipo: gustaríame traballar *“quizais, de forma moito máis organizada”* (C5). Un aspecto que é extrapolable á coordinación cos centros educativos, xa que se podía *“traballar máis en conxunto e traballar mellor”* (C2.1).

A devandita necesidade tamén pode sentirse cando existe unha estrutura, pero que non funciona como debería. Un bo exemplo é a modificación da programación despois de ser supervisada por estamentos superiores sen consultar o persoal técnico redactor. Este tipo de condutas xustifícanse porque hai outros puntos de vista, por exemplo o que *“ten ao mellor tamén o político... ou outro xefe que tes por encima, que ao mellor... tamén lle dan outra... outra orden á empresa...”* (C2.1). As contradicións entre o deseñado e o aprobado ou a nova orientación de traballo dos profesionais, se non concorda co deseñado, desmoraliza as traballadoras e traballadores: *“programar neste momento... é máis complicado, porque tes os teus xefes e máis tes outra..., tes á empresa... cos seus xefes... máis intermediarios e... as órdenes non van directas* (C2.1).

Tamén é verdade que algunhas profesionais fan referencia a situacións contrarias á descrita, pois desde instancias superiores non lles condicionan o seu labor no departamento; mais cuestiónase se noutros de maior relevancia orzamentaria o farán. Bo exemplo é este: *“pois iso, Urbanismo, Secretaría, sitios onde se faga contratación ... ó mellor si. Pero desde logo con respecto a nós, en absoluto”* (C5).

Nunha institución de dimensións reducidas, carecer dun equipo claro e preciso no organigrama é, estatisticamente, máis probable, pero non ten porque obstaculizar a existencia dun tácito. Incluso pode funcionar circunstancialmente en substitución daquel. Esta idea emerxe no discurso cando se manifestan algunhas accións desenvolvidas, dado o déficit de persoal, como neste caso: *“la bibliotecaria y la bedel, además de trabajar con nuestro trabajo, eh... apoyamos otro tipo de actividad porque somos el único personal de Cultura”* (C4).

A ausencia dun organigrama ou estrutura administrativa clara fai que algúns profesionais sinteticen a súa inqueda ou desacougo con palabras contundentes: *“basicamente ese é o organigrama, o sea, non existe...”* (C5).

Esta carencia produce, de feito a creación de equipos ad hoc: *“bajamos la bedel, otro chico que trabaja en Cultura que es también bedel. Entre los tres lo hacemos todo”* (C4). Preguntamos a esta profesional sobre o número de persoas que traballan en actividades de animación na institución, se son dúas ou tres, ao que responde: *“realmente solo yo”* (C4). Ou sexa, o equipo caracterízase por ser implícito, puntual e variable, en función da necesidade de conformalo e con ocasión de determinadas actividades.

Poderíamos pensar que unha estrutura administrativa reducida, onde as interaccións persoais entre profesionais de diferentes servizos poden ser máis fluídas e profundas, garantiría contextos laborais máis proclives a satisfacer as necesidades humanas. Mais as relacións profesionais difiren dentro da propia Administración, en función do cometido das persoas e do espazo que ocupan; de aí que influan máis os equipos humanos e as dinámicas que desenvolven cá dimensión da institución. Existen contextos laborais máis propicios para a relación humana, ben polo tipo de traballo ou ben pola formación e desempeño dos profesionais: *“somos pocos, nos llevamos bien y... y quieras o no estás independiente porque no estás en el Concello, que allí cambia la gente...”* (C4). Deste xeito, a relevancia que adquire o nivel relacional máis próximo, o do deseño e execución de actividade sociocultural, está fóra de dúbida. Nel é onde se perciben as dispoñibilidades ou inconvenientes para a ASCI, posto que se toma como referencia nos discursos dos informantes.

Unha vez examinados os casos obxecto de estudo desde a diversidade dos contextos laborais nos que se desenvolven os e as profesionais, que Úcar (2011) denomina da *sociocultura*, achamos que unha parte considerable de persoal técnico do sector público desempeña múltiples actividades. Confírmase, pois, o descrito por Vergara (2006) a este respecto.

Esta diversidade deriva da imprecisión dos perfís laborais nas organizacións, das competencias inherentes e das exóxenas, cuestión que analizaremos máis adiante. En síntese, os profesionais poden acadar un funcionamento óptimo tanto con equipos explícitos como, de carecer destes, con equipos tácitos. Ademais destas formas de traballo compartido, achamos unha forte presenza do individual, debido a que case sempre se trata dun perfil único por servizo, ou por mor da particularidade do organigrama da institución, tanto pública coma privada.

Seguindo co argumento anterior, as dimensións das entidades varían notablemente e, por conseguinte, tamén a capacidade para a contratación de recursos humanos. Neste sentido, é obvio que unha maior dotación de persoal posibilita, sempre con excepcións, un mellor reparto da tarefa; por iso se di que: “*a satisfacción a nivel persoal estaría completa*” (C5), se se mellorase a estrutura e aumentase o número de profesionais nas organizacións.

Para finalizar, segundo afirmamos, o exercicio profesional pode darse dentro dun equipo formal ou implícito, aínda que o determinante radica na diversidade de tarefas que debe executar. Lembremos a clasificación realizada por Lalana e á que aludimos no capítulo 1. Non achamos diferenzas substanciais entre os labores dos profesionais de ASCI nos concellos estudados, pequenos (<10.000 hab.), medio (>10.000 hab.) e grandes (>30.000 hab.). Mais si observamos unha clara disparidade entre o rol exercido polo profesional da institución privada e os das entidades públicas de menor dimensión, dado que aquel conta cun organigrama definido e explícito no que se contempla o labor en equipo entre áreas. Así, segundo declara o propio técnico daquela, coordina proxectos da súa área e dá apoio a outros proxectos que se desenvolven na sede da propia institución, pero non aos que se realizan noutros espazos.

6.2.2.2 Oportunidades e limitacións nas institucións

As institucións dos casos estudados ofrecen aos profesionais oportunidades de deseño e implementación de actividades de ASCI, aínda que a este factor positivo hai que opoñerlle os obstáculos que nalgúns delas aniñan. Así, cando apuntamos a unha limitación de tipo conceptual, facémolo respecto da ASC de maneira xenérica. Tomamos como referencia para a análise o concepto que sobre ela se manexa na institución, particularmente no negociado ou servizo correspondente. Lembremos que obtivemos información de entrevistas, cuestionarios, observacións e fontes documentais sobre a concepción da ASC e, particularmente, da dirixida á infancia, pero tamén das carencias estruturais e económicas que teñen as organizacións. Observado este aspecto, analizamos cales son, ao noso xuízo, as oportunidades e limitacións máis comúns que posúen relevancia e coas que se atopan os e as profesionais no seu labor cotián.

Polo que respecta ás oportunidades xeradas polas organizacións, observamos que ofrecen modelos variados, no fondo e na configuración. Ao fixármonos na metodoloxía seguida para o deseño de actividades, e produto dunha lectura holística, observamos tres tipos de formas máis comúns. Estas constitúen, potencialmente, posibilidades ou oportunidades para os profesionais da ASC, dándose en exclusiva ou combinadas:

- estabilidade nas programacións
- recursos dispoñibles
- posibilidades de desenvolvemento profesional na institución

Fixamos a nosa atención na primeira, deixando as restantes para máis adiante, xa que as abordaremos en diferentes apartados. Reparamos agora na estabilidade das programacións de iniciativas, que poden ser:

- Dentro dunha planificación estable e con tradición, ás veces incluso con recursos propios en exclusiva (en adiante O-PES).
- En función da existencia de apoio económico externo, pero carecendo do soporte dunha programación ben definida (en adiante O-PAEX).
- Puntuais ou esporádicas, con moi escasos recursos e en datas sinaladas: efemérides, celebracións..., (en adiante O-PPUNT).

Tomando como referencia a potencial oportunidade sinalada, observamos que cinco dos casos estudados teñen programacións estables, constituíndo a terceira das referidas outra oportunidade para os profesionais da ASC. Un bo exemplo é o caso C4, que basicamente programa actividade cultural, aínda que a maior parte está dirixida á infancia, e a de ASCI responde a efemérides e actividades puntuais. Pero tamén hai que salientar que noutros casos a actividade cultural prima nas súas programacións, en detrimento da ASC: espectáculos e oferta de actividades pechadas. No caso aludido exprésao a informante con énfase cando di que *“el problema es que no hay programación de Cultura”* (C4) e, obviamente, tampouco de ASC en sentido estrito. É dicir, quen suple esa carencia é ela, con imaxinación e creatividade ante a ausencia de programación de ASC, pero tamén de recursos e de equipo. Do comentado até o de agora coliximos que as institucións xeran oportunidades condicionadas, porque lles facilitan aos traballadores e traballadoras a posibilidade de deseño e implementación, de desenvolver a súa creatividade, pero néganlles os recursos materiais e humanos suficientes para tal cometido.

A estabilidade dos programas nas entidades implica unha *cultura* da planificación, dende o deseño da actividade ata a súa previsión orzamentaria. Esta forma de traballar revela que a ASC forma parte da súa dinámica. Mais, constatamos que o factor *estabilidade* non garante *per se* a existencia dunha concepción axeitada da ASC, nin tampouco dunha estrutura organizativa do servizo ben definida.

A limitación ou dificultade máis frecuente, existente nas organizacións do noso estudo nestes momentos, é a variable económica, que escurece as outras, tal é a prevalencia sobre elas. Deseguido relacionamos o conxunto das limitacións máis relevantes:

- Conceptual (en adiante L-Concep).
- Estrutural-organizativa (en adiante L-Estrut).
- Económica e/ou de dimensión (en adiante L-Econ).

Achámonos ante oportunidades (estabilidade da programación, motivación aos traballadores para o deseño-desenvolvemento profesional, recursos dispoñibles) e limitacións (conceptuais, estruturais e económicas) comúns ás institucións estudadas, aínda que existen outras que non comparten a totalidade das entidades.

Os recursos económicos sempre son limitados, e mais neste momento, que restrinxen a actividade de maneira notable, segundo revelan os e as profesionais, agás no caso 6, que consideran que son suficientes. Con todo, tamén procederon á reorientar as súas actividades nos últimos exercicios.

Non obstante, como apuntamos anteriormente, á hora de valorar os recursos económicos e materiais a través da resposta ao cuestionario, case o 70% dos profesionais dos casos da mostra declaran no cuestionario que son suficientes, non así no caso dos humanos, que resultan insuficientes para máis do 44%. Isto pode deberse aos meses transcorridos entre o envío do cuestionario e a realización da entrevista, que supuxo para os profesionais pasar de traballar cos orzamentos do exercicio 2011 a facelo cos do 2012 e 2013 e aí notaron, en xeral, unha mingua substancial na asignación económica aos seus respectivos servizos. De aí que nos revelen que para optimizar recursos deberían ser as institucións moi escrupulosas na coordinación da oferta, coa finalidade de evitaren duplicidades, porque *“isto cae de caixón que non podemos, pois iso, estar doblando”* (C5).

A restrición económica é unha das limitacións que máis manifestan nas súas declaracións, entendéndoa como a grande traba. Mais, ao noso xuízo, non é a máis relevante, como veremos máis adiante. Un exemplo desta percepción da situación recollémola na conversa con esta profesional cando comenta a situación económica na que se atopan: *“neste momento, a menos dous, hombre nos vamos...”* (C5). Neste caso concreto hai que ter en conta que arredor do 90% dos recursos destinados á ASC, e por tanto á ASCI, son do propio concello.

En xeral os e as profesionais estiman que as súas organizacións son favorecedoras da actividade de ASCI, pero que están excesivamente condicionadas pola economía. Resulta revelador do sentir profesional a seguinte declaración: *“podemos programar todo o que queiramos. Eu podo propoñer mil e unha cousas, pero claro, tamén hai que buscar a financiación e esa é a parte complicada”* (C5). Ou a confesión doutra profesional:

Está primando moito o aspecto económico, polo momento de crise que... vivimos. Soénche dicir: si, queres facer tal cousa? Pois se é gratis, mellor! Tes que te mover buscando espónsors, que non se... que non se encontran tampouco. É superdifícil. (C2.1).

Hai casos, pola contra, nos que os profesionais non demandan liquidez, senón recursos humanos estables: *“unha continuidade do persoal, de apoio”* (C2.2). Ou a posibilidade de dispoñer de materiais editados porque *“ó non dispoñer de recursos non ves que se elabore un programa. É dicir, nós temos que tirar dos recursos que nós elaboramos* (C2.2).

Táboa 6.5: Síntese das limitacións que achamos nas organizacións

TIPOLOXÍAS E CASOS	O-PES + L-Concep	O-PES + L-Estrut	O-PES + L-E76con	O-PAEX + L-Concep	O-PAEX + L-Estrut	O-PAEX + L-Econ	O-PPUNT + L-Concep	O-PPUNT + L-Estrut	O-PPUNT + L-Econ
Caso 1			■						■
Caso 2		■	■					■	■
Caso 3	■	■	■				■	■	■
Caso 4				■	■	■	■	■	■
Caso 5	■	■	■				■	■	■
Caso 6	■			■			■		

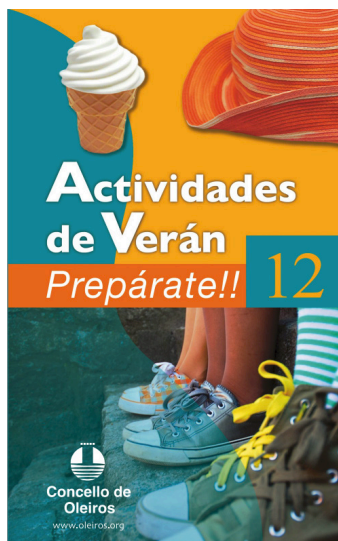
Fonte: Cuestionarios, entrevistas e notas do traballo de campo. Elaboración propia.

Para acadar unha valoración visual de conxunto dos casos estudados, realizamos unha serie de combinacións entre a metodoloxía empregada para o deseño de actividades e as limitacións ou inconvenientes observados na dinámica das institucións. É pertinente sinalar que nos diferentes casos non se producen patróns únicos, de aí que aparezan en varias das combinacións: ben porque posúen unha progamación estable e tamén programen moita actividade puntual fóra de programación, ben porque a programación é meramente nominal etc. (táboa 6.5).

6.2.3 A singularidade dalgunhas iniciativas de animación sociocultural na infancia

Algunhas iniciativas de ASCI que implementaron as diferentes entidades obxecto de estudo no período investigado –algunhas delas aínda vixentes– describímolos neste apartado, en atención á súa singularidade. Como referencia e punto de partida, tomamos o ano 2007, fixando o noso interese sobre os programas e/ou actividades que, dun xeito ou doutro, foron destacadas polos profesionais ou ben que, como consecuencia da nosa observación, consideramos senlleiras. Algunhas actividades e programas continúan tal como foron ideados; verificación que puidemos realizar durante a redacción deste informe. Outras orientáronas ou adaptáronas ás circunstancias do momento: perfís das persoas ás que se dirixen e duración ou temporalización diferentes. A súa singularidade non fica reducida a unha extraordinaria calidade ou a un grande alcance, senón que as incorporamos a esta nómina en atención a diversos criterios: contexto, dimensións da institución, calidade, traxectoria e valoracións dos informantes.

a) *Hortas no Verán*

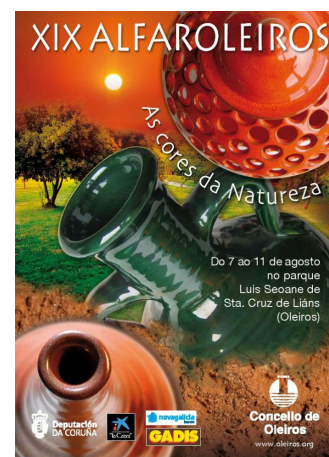


Entre as iniciativas máis senlleiras que desenvolven no concello de Oleiros atopamos *Hortas no Verán*, que leva en vigor case dúas décadas. Está deseñada dentro da programación de verán que realizan varios servizos de tres concellerías, entre eles o departamento de Cultura e o Servizo Municipal de Educación. Non pretenden o cultivo de hortalizas, senón “a experimentación ao aire libre, o esforzo do coidado das plantas e a conexión con medio natural e social do contorno”. Realmente está concibida desde a educación ambiental, xunto con outras iniciativas coma os *Minicampamentos*, *Excursións* e *Algo Guapo*, temática na que o Servizo Municipal de Educación está moi implicado. Outra razón pola que consideramos que esta iniciativa é singular radica nos espazos nos que se desenvolven: escolas infantís e CEIPs do concello.

A actividade ten o seu equivalente nas denominadas Hortas Escolares, desenvolvidas durante o curso escolar na que, segundo afirman, “prevalecen os criterios pedagóxicos sobre os agrícolas”. Están dirixidas ás escolas infantís do ciclo 0-3 e tamén para o alumnado do segundo ciclo, radicado nos CEIPs, a razón dunha sesión de cincuenta minutos semanais.

b) Obradoiro Infantil de Olería

Dentro da programación da Mostra de Olería *Alfaroleiros*, que se celebra dende hai vinte anos, realízase un *Obradoiro Infantil de Olería* en sesións de dúas horas durante dous ou tres días. A singularidade desta iniciativa radica en que é impartida por ceramistas profesionais, ademais de figurar na programación xeral do evento. Ao desenvolvemento deste obradoiro hai que engadirlle outro na programación anual onde tamén se fan intervencións de traballo coa arxila, na denominada *Escoliña de Artes Plásticas*, outra das iniciativas destacadas.



c) Xornadas de Achegamento ao Tear Tradicional e á Artesanía da La

Desde que se creou o servizo de ASC no Concello de Lugo, veñen desenvolvendo suxestivas iniciativas. Así, no Centro de Convivencia aludido, creado en 1994, xa se desenvolveron case unha decena de *Xornadas de Achegamento ao Tear Tradicional e á Artesanía da La*, actividade que deixaron de realizar nos últimos anos. Mais, continúan celebrando cursos para “tecer ao xeito tradicional”, tanto para a segunda infancia como para adultos. En case todas as edicións cobren as prazas dispoñibles para a idade infantil, o cal é sorprendente nunha iniciativa destas características.

d) Aulas Abertas de Nadal

No ano 2013, o Concello de Lugo ofertou por vez primeira as actividades deste programa para o tramo de idade 0-3 anos. Propoñía un obradoiro de música, *O son que me arrola*, en seis Centros de Convivencia da cidade. O resto de propostas para a infancia diríxenas a cativos e cativas de 4 a 12 anos, con propostas de actividades plásticas, musicais e de traballo manual.



A razón pola que destacamos esta proposta radica na consideración da primeira infancia como albo da programación de ASC. Mais, como aspecto negativo atopamos que se propoña co obxectivo da “conciliación da vida familiar e laboral” primando sobre outros aspectos que abordamos máis adiante.

Como afirmara a concelleira nunhas declaracións, en decembro de 2013, na presentación destas *Aulas Abertas de Nadal*: “o Concello ofrece alternativas para aqueles pais e nais que traballan e non teñen

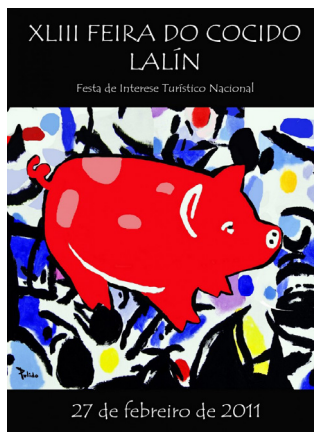
con quen deixalos poidan estar tranquilos sabendo ademais que van a estar divertíndose, pero tamén aprendendo". Como vemos, o tópico da "conciliación familiar e laboral" posúe moita consistencia na programación de actividades para as institucións públicas.

e) Programa Praeventio



Este programa forma parte das propostas estables que veñen implementando desde o Servizo de Prevención de Drogodependencias do Concello de Lugo. *Praeventio, a prevención na escola feita dun xeito lúdico*, está dirixido aos centros educativos, no que participa alumnado dos últimos cursos de educación primaria. Dende o concello facilítanlles unha serie de recursos para traballar a prevención de drogodependencias a partir da mellora das habilidades sociais, da análise do uso do tempo de lecer e da desmitificación de certos hábitos nocivos. Impleméntanse en pequenas sesións-obradoiro por parte dos propios docentes, pero dentro da xornada escolar, apoiadas por outras persoas expertas ou monitores, ademais do traballo dirixido ás familias. Por este motivo, consideramos singular esta proposta ou iniciativa, aínda que non posúe todas as características de ASCI, ao desenvolverse dentro do período lectivo.

f) Divercocido



Esta iniciativa forma parte do programa da *Feira do Cocido de Lalín*, que se vén celebrando na localidade dende finais da década dos anos sesenta do pasado século. O seu desenvolvemento, tal e como está concibido, non ten nada de senlleiro, ao noso xuízo, mais si posúe potencialidade como programa autónomo que podería implementar moita actividade propia de ASCI. O seu deseño e desenvolvemento actual non deixa de ser un complemento festivo para os máis cativos, pero nada máis, aínda que posúe algunhas propostas de ASC, como obradoiros ou xogos populares. Desde a organización descríbese así:

O Divercocido é unha iniciativa promovida pola Concellería de Xuventude do Concello de Lalín que busca ofrecer un espazo de diversión e festa para os nenos e nenas do concello durante os días do Cocido, festa emblemática da nosa vila.

g) Obradoiro “Instantáneas de plastilina”

Este obradoiro foi impartido en Ribadavia en 2009 co obxectivo de “ilustrar” en formato tridimensional contos para traballar a animación á lectura desde un prisma diferente. Se consideramos salientable esta iniciativa é porque nunha biblioteca destas dimensións, e co público potencial que pode ter, é infrecuente. Pero tamén por poñer este recurso ao servizo da animación lectora, camiño escasamente explorado nas bibliotecas. De feito, os premios que obtén esta biblioteca acreditan certa excelencia, entre os que destacamos unha das categorías do *María Moliner*, que lles outorgou en dúas edicións o daquela Ministerio de Educación e Ciencia, na edición 2008, logo Ministerio de Educación, Cultura e Deporte, na de 2013. A nota negativa é que este obradoiro non tivo continuidade con este formato, pois prestábase para dar un paso máis cara á animación –de pequenas curtas sobre contos–, camiño aínda por indagar con este obxectivo de animación lectora.



h) Sábados en Familia

Este é un obradoiro de catro sesións, para cativos e cativas de 4 a 14 anos, que desenvolveu a FMJJ en 2012. A esta edición corresponde a sesión que observamos. Na imaxe, obtida da Memoria Anual que está dispoñible na súa web, vese un instante do seu desenvolvemento. Non tivo continuidade nas seguintes edicións. É unha iniciativa recente, tendo en conta que a entidade xa levaba naquela altura oito anos funcionando. Segundo se recolle na citada Memoria Anual, Sábados en Familia é:



Una iniciativa pensada para fomentar el ocio en familia, y con una estructura diferente: los niños son los protagonistas de las actividades familiares, alterando el esquema tradicional en el que son los padres los que dirigen. Pensado para familias con hijos entre 4 y 14 años, “Sábados en Familia” tiene como objetivo favorecer la cohesión familiar a través de la participación conjunta de padres e hijos en actividades socialmente responsables y difusoras de valores universales (Memoria anual, 2012).

Da observación que realizamos dunha das sesións –pódese ver na imaxe, ao fondo da sala, ao doutorando rexistrando notas– concluímos que a filosofía que expón a institución non se chega a cumprir. A infancia é a protagonista –en teoría–, pero non quen decide e executa as accións durante o desenvolvemento da actividade. Advertimos esquemas tradicionais respecto dos modelos de familia, aspecto que se estendía a outros elementos como a linguaxe utilizada. En canto ao uso do espazo e dos materiais, observamos un desenvolvemento ríxido, cunha distribución clásica dos participantes, ao xeito da escola regrada.

O groso das actividades socioeducativas que desenvolve esta fundación foi creado entre 2003 e 2005, sendo actividades pioneiras os *Talleres Infantiles*, e das últimas, esta que referimos.

6.2.4 Correspondencias e discrepancias entre animación sociocultural e normativa reguladora

Como xa vimos nos capítulos anteriores, a norma fundamental do ordenamento xurídico español, a Constitución española de 1978, explicita nos artigos 43 e 44 que os poderes públicos “facilitarán a axeitada utilización do lecer” e “promoverán e tutelarán o acceso á cultura” e, no 50, que “promoverán o benestar ... atendendo a problemas específicos de saúde, vivenda, cultura e lecer” dos cidadáns. Logo, no 148.1, recolle que son competencias das Comunidades autónomas, entre outras, a “promoción do deporte e da axeitada utilización do lecer”. Así, o artigo 27 do Estatuto de autonomía de Galicia di que é competencia da Comunidade autónoma a “promoción deportiva e a axeitada utilización do lecer” e “do desenvolvemento comunitario”.

A revisión do corpus normativo regulador da Administración local permítenos verificar que se acometeron importantes modificacións nos últimos anos. Unha das máis relevantes foi a derivada da aprobación da Lei 2/2011, de 4 de marzo, de economía sustentable, que ordena a modificación de normas como a Lei 7/1985, de 2 de abril, reguladora das bases de réxime local. Mais, a modificación substancial veu dada coa aprobación da Lei 27/2013, de 27 de decembro, de racionalización e sustentabilidade da Administración local, que mudou profundamente numerosas leis. Entre estas destacamos as devanditas, Lei 7/1985 e Lei 2/2011, pero tamén a Lei 30/1992, de 26 de novembro, de réxime xurídico das Administracións públicas e do procedemento administrativo común.

Centrándonos nas modificacións introducidas na máis antiga, observamos que ao suprimir o artigo 28, retiróuselles aos municipios a competencia de poder colaborar na realización de actividades complementarias, entre outras, de educación. Non obstante, continúa permitindo a creación, mantemento

e xestión de centros de educación infantil do primeiro ciclo ou de 0-3 anos (art. 27.3e). Refírese a esta cuestión complementaria da educación, o tempo libre e a cultura, nunha difusa redacción do artigo 25.2:

- Promoción do deporte e instalacións deportivas e de ocupación do tempo libre.

- Promoción da cultura e equipamentos culturais.

A entrada en vigor da Lei 27/2013 preocupa notablemente nos concellos de menos de vinte mil habitantes pola redución das competencias; fundamentalmente no relacionado cos servizos sociais e a súa prestación, pero tamén pola retirada de competencias en materia de educación (Tardío, 2014). Isto xerou múltiples reaccións políticas dos gobernos dalgúns deses concellos. Presionaron para que se establecera unha moratoria para Galicia, co obxectivo de paliar os efectos máis prexudiciais, aprobándose a Lei 5/2014, do 27 de maio, de medidas urxentes derivadas da entrada en vigor da Lei 27/2013, do 27 de decembro, de racionalización e sustentabilidade da Administración local. Esta norma constitúe, en realidade, un adiamento da aplicación da norma estatal e, por tanto, do traspaso de competencias ás Deputacións e Comunidades autónomas:

As competencias que debe asumir a Administración da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de educación, saúde e servizos sociais ... continuarán sendo prestadas polos municipios mentres non se dean as condicións previstas para o seu traspaso na normativa básica (Lei 27/2013, Disposición adicional 4ª).

Retomando o noso discurso, a norma fundamental pola que se rexiu a Administración local en España, nas últimas décadas, é a lei de 1985 que, modificada, segue en vigor. Por tanto, esta é unha das referencias clave que tomamos para os casos de estudo desenvolto en institucións municipais, ao darlle soporte legal ás actividades de ASCI. No ámbito autonómico é a Lei 5/1997, do 22 de xullo, de Administración local de Galicia outra referencia fundamental, complementada co contido na Lei 13/2008, do 3 de decembro, de servizos sociais de Galicia.

Noutra orde de cousas, recentemente, en 2011, tamén alcanzou relevancia o acordo suscrito entre as representacións da patronal e dos sindicatos, que deu como resultado a publicación no BOE do I Convenio colectivo marco estatal de lecer educativo e animación sociocultural (Resolución 22/2/2011). Aínda que non sería aplicable en sentido estrito á entidade privada que colaborou con nós, a FMJJ, porque non se dedica en exclusiva a esta actividade nin é a máis relevante das súas accións, pero si ás empresas que lle prestan servizos, así como ás que o fan para os concellos estudados.

Existen diversas normas reguladoras de diferentes aspectos dentro da autonomía de cada administración, que carecen de relevancia para o noso estudo. Todas elas conforman un conxunto normativo sobre competencias, economía, administración e relacións xurídicas que canalizan a vida sociocultural na comunidade, no concreto. Para este aspecto, seguimos a Martinell (2014) sobre a definición de “vida cultural” como representación, que se manifesta como “expresión dun grupo social, unha comunidade ou unha sociedade que transcorre entre a tradición e a memoria colectiva ata a contemporaneidade dun momento e espazo determinado” (Martinell, 2014, p. 5).

Por outra banda, a proposta de avaliación das políticas socioculturais municipais en entidades locais pequenas –a metade dos casos da Administración local estudados–, que realizan Planas e Soler (2010) apunta como obxectivos primordiais, entre outros “favorecer e fomentar a oferta sociocultural municipal” e “fomentar a asistencia e as políticas de acceso ás actividades socioculturais”. Para os de maior dimensión, non difire moito a posición, posto que aínda que existe maior oferta, precísanse políticas de acceso e fomento da asistencia. Nesa proposta figuran no posto segundo e terceiro, entre os sete obxectivos marcados, polo que se pode colixir que seguen sendo necesarias políticas que fomenten a oferta de actividade de ASC e a participación nela.

Para finalizarmos, e considerando o que antecede, realizaremos un breve percorrido polas correspondencias e discrepancias arredor das manifestacións máis relevantes:

- 1) Promoción da axeitada utilización do lecer, tal e como recollen a Constitución española e o Estatuto de autonomía.
- 2) Fomento da cidadanía activa (asociacionismo e participación)

Para isto partimos da premisa de que a vida sociocultural se manifesta no concreto, na comunidade próxima, en momento e espazo determinado, como ben analizamos anteriormente.

6.2.4.1 A promoción da axeitada utilización do lecer

A Lei 7/1985, que regula a Administración local, na redacción anterior á modificación de 2013 recollía que o Municipio exercería as competencias en materias como “actividades e instalacións culturais e deportivas; ocupación do tempo de lecer; turismo”, namentres que na vixente sinala a “promoción do deporte e instalacións deportivas e de ocupación do tempo de lecer”. Porén, a lei non incluía como competencia

municipal a promoción da “utilización do lecer”, pero tampouco o inclúe na modificación introducida, tal e como dispoñen a Constitución española e o Estatuto de Galicia. É obvio que o lexislador excluíu da lei un aspecto fundamental en 1985, pero tamén na modificación realizada a través da Lei 27/2013.

Convén aclarar que nos centramos nesta cuestión da “promoción da axeitada utilización do lecer” en relación á infancia, deixando outras actividades e idades sen incluír. Na análise dos casos observamos tres grupos diferenciados:

- 1) As institucións que traballan o lecer de maneira sostida e con obxectivos claros de educación para o lecer desde o lecer e que, por tanto, realizan iniciativas continuamente neste sentido. Esta forma de entender o concepto, de concibir a súa necesidade social, é fronteiriza coa concepción que da ASC teñen nas diferentes institucións. Dentro deste grupo de institucións observamos que os informantes que teñen presente no seu discurso a promoción da utilización axeitada do lecer son o C1.1, C1.2, C2.1 e C2.2. Como afirma un dos informantes, cando se refire aos obxectivos relacionados co lecer, “a actividade en si se podría xustificar e ser unha actividá de tipo preventivo, pero ben feita, cos contidos axeitados” (C2.2).

Nestes casos traballan con programación estable (véxase a táboa 6.5) e as institucións responden ao mandato recollido no artigo 43.3 da Constitución española e no 27 do Estatuto de Galicia; un dereito básico (WLRA, 1993). Aínda que observamos que unha pequena porcentaxe das iniciativas que realizan no servizo de C2.1 non encaixan nesta clasificación, nos termos do concepto axustado de lecer, fixado na Carta internacional do ocio (1993). Para isto seguimos a autores prolíficos neste campo (Caride, 2009, 2012b; Cuenca, 2002a, 2004, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014; Cuenca Amigo, 2008; Monteagudo et al, 2013; Dumazedier, 1968, 1973; Kleiber, 1999, 2002; Monteagudo & Cuenca, 2012; Stebbins, 2004a, 2004b, 2012).

Tamén o caso C6 programa iniciativas de lecer orientadas á infancia, pero adxectívanos como “ocio y tiempo libre responsable”, expresión que utilizan reiteradamente na xustificación e fundamentación de moitos dos programas e nas memorias anuais. Interpretamos que concorren iguais circunstancias ca nos casos anteriores, polo que no conxunto destas tres institucións –cinco informantes– existe correspondencia co expresado na normativa básica do ordenamento xurídico español. É dicir, as iniciativas desenvolvidas desde estas organizacións procuran a “promoción ... da axeitada utilización do lecer” (Constitución española, art. 148.1) e superan o recollido na Lei 7/1985, respecto de promover a “ocupación do tempo libre”.

- 2) As institucións que traballan a “promoción da utilización axeitada do lecer” de maneira tanxencial. Nesta tipoloxía só temos o caso C5. Das observacións realizadas e da documentación manexada, interpretamos que a “promoción da axeitada utilización do lecer” nos termos aludidos, é parcial. Iso non exclúe a programación dalgunha actividade ordinaria con ese obxectivo como elemento central, pero en todo caso son accións puntuais, non un proxecto de conxunto. Entendemos que é debido á concepción da ASC manexada, en sentido amplo, e que a profesional debe facer fronte a unha grande diversidade de tarefas, dentro das súas ocupacións –lembramos o que sostén Vergara (2006) e Lalana–. Non lle resulta posible ocuparse desta cuestión regularmente, polo que a oferta dentro da programación ordinaria dalgunhas actividades de lecer carece dese obxectivo. Por tanto, achamos unha discrepancia porque non se cumpre estritamente o recollido na normativa básica citada, aínda que metodoloxicamente o traballo desta entidade está próximo ao realizado co obxectivo de promover a “ocupación do tempo libre” (Lei 7/1985).
- 3) Finalmente, atopamos un terceiro grupo de institucións conformado polos casos C3 e C4, para os que non figura entre os seus obxectivos a “promoción da utilización axeitada do lecer”, que entenden implícita. A utilización que fan do lecer garda tamén relación co concepto de ASC manexado na institución, pero entendemos que de maneira significativa tamén co perfil do e da profesional. Realizan iniciativas de lecer de maneira esporádica e, a pesar diso, a maioría carecen do obxectivo referido, polo que existe unha clara discrepancia coa normativa básica referida. Maniféstase discrepancia en relación á normativa básica, pero tórnase claramente en correspondencia coa “promoción da ocupación do tempo de lecer” recollido na Lei 7/1985, que lles encomenda aos municipios.

6.2.4.2 O fomento da cidadanía activa

Na Constitución española (art. 9.2) aparece reflectido que os poderes públicos facilitarán a “participación de todos os cidadáns na vida política, económica, cultural e social”. O marco constitucional fixo que se trasládase este mandato aos diferentes estatutos autonómicos. Así, o Estatuto de Galicia, indica que serán os citados poderes públicos os que facilitarán a “participación de todos os galegos na vida política, económica, cultural e social” (art. 4.2).

A Lei 7/1985, de 2 de abril, reguladora das bases de réxime local non recolle explicitamente nada arredor da promoción da participación cidadá. Este aspecto é regulado, para Galicia, na Lei 5/1997, do 2 de xullo,

de Administración local de Galicia (art. 251 e 252), a que articula a participación cidadá, fundamentalmente no referido ás relacións coa Administración local. Outra parte da competencia recoñecese en Galicia na vixente Lei 13/2008, do 3 de decembro, de servizos sociais, plasmada nun dos principios xerais dos servizos sociais (art. 4), recollido xa na anterior Lei 4/1993, de 14 de abril, de servizos sociais.

Na exposición desta cuestión, no capítulo 2, sinalabamos que parece que aínda lle está vedada a participación social á infancia, nun sentido amplo, porque a sociedade non entende que pode e debe participar (Trilla & Novella, 2011, p. 25). Non obstante, no últimos anos parece encadrarse a participación da infancia e xuventude nas novas formas de participación social, “un novo espazo participativo dentro da evolución xeral das formas de participación na sociedade actual” (Conde, 2012, p.74). Neste senso, avanza notablemente, a teor do interese manifestado en numerosos estudos que se ocupan do tema, de maneira central ou tanxencial (Alfageme et al, 2003; Becedóniz, 2011; Casas, 1994, 2006, 2009, 2010; Fernández, 2009; Martínez & Ligeró, 2003; Trilla & García, 2002; Tonucci, 2009a; Villagrasa, 2008).

Respecto desta cuestión da participación social da infancia, os casos obxecto de estudo podemos agrupalos en tres tipoloxías:

- a) Nos que existe correspondencia significativa entre a ASC e a normativa vixente. Só achamos dous casos (C1.1 e C1.2) que respondan ao sentido máis xeneroso da expresión á “participación social da infancia”; o máis explícito, no servizo do profesional C1.2. Neste caso, fiel á idea de fomento da cidadanía e á súa participación, á creación de comunidade. Explica un dos técnicos que os programas que desenvolven teñen, á parte da gran finalidade que é “educar no tempo libre”, obxectivos específicos moi claros, como por exemplo:

O de Coñecer... pois é darlle carta de cidadán ou de veciño ós nenos, á infancia. É dicir, este é o concello donde vivides, disfrutade del, metodoloxicamente con técnicas e actividades etc., ... Pero sobre todo, eso, darlle importancia á infancia en si “mesma”, como, como adultos, como o que nós reclamamos de adultos. É dicir, legalmente, evidentemente non tedes a idade adulta, pero si podedes ir tomando conciencia, ir disfrutando do voso medio (C1.2).

Neste caso, advertimos en ambos os dous servizos unha forte correspondencia co explicitado na normativa fundamental do ordenamento xurídico, pero tamén co contido na Lei 5/1997, da Administración local de Galicia, en relación ás iniciativas deseñadas e desenvolvidas nesta institución.

- b) Os que teñen correspondencia só nalgúnhas das iniciativas de ASC coa normativa vixente. Os casos C2.1, C2.2, C5 e C6 responden ao primeiro grupo de institucións que promoven escasamente a participación da infancia no sentido aludido, o fomento da cidadanía activa. Dirixen as iniciativas, preferentemente, á participación “pasiva” da infancia, sen fomentar activamente que esta se implique na xénese da actividade. De feito, non mobilizan políticas co obxectivo de construír cidadanía (infantil) activa, fomentando a participación na vida social da comunidade de referencia, nos termos en que o expresamos no capítulo 2 (Alfageme et al, 2003; Becedóniz, 2011; Casas, 1994, 2006, 2008, 2010; Fernández, 2009; Martínez & Ligeró, 2003; Rodríguez-Pascual & Morales-Marente, 2013; Tonucci, 2009a; Trilla & García, 2002; Trilla & Novella, 2011 Villagrasa, 2008) e coas observacións emanadas do Comité dos Dereitos do Neno (ONU).

Atopamos unha relativa correspondencia entre as iniciativas desenvolvidas nos casos C2.1 e C5, e máis relativa aínda no C2.2 e C6, reflectida na documentación manexada, pero tamén no discurso xerado, en relación ao fixado na normativa básica estatal e autonómica, particularmente no contido na Lei 5/1997 da Administración local de Galicia, e a que regula os servizos sociais, (13/2008).

- c) Os que posúen discrepancias notables no conxunto da súa actuación, entre as iniciativas de ASC e a normativa. O último grupo está constituído, ao igual ca no apartado anterior, polos casos C3 e C4. Nos discursos dos informantes e na documentación manexada non se reflicte a existencia de actividades de lecer co obxectivo de fomentar a participación activa da infancia. De feito, ofrécese actividade que non demanda acción da infancia, xa que son moi definidas, pechadas. Tampouco achamos en ningún deles referencias sobre o fomento da cidadanía activa. As políticas diríxense a deseñar actividades de lecer “ocupacional”, de ocupación do tempo libre, en ambos os dous casos, con maior incidencia no primeiro. Neste, é a formación e o entretemento a grande finalidade das iniciativas desenvolvidas. Lembremos que no C3, a conciliación familiar e laboral incide significativamente nos profesionais cando planifican iniciativas de ASCI, elemento que apenas está presente no discurso do C4.

En síntese, achamos unha clara discrepancia entre o contido na normativa básica e o recollido noutras normas estatais e de carácter autonómico respecto das iniciativas desenvolvidas nos servizos estudados, en relación ao fomento da cidadanía activa.

Para finalizarmos este apartado, advertimos que a promoción do uso axeitado do lecer garda estreita relación e correspondencia coa oferta realizada e co fomento da cidadanía activa. Cómpre incidir en que, sobre as correspondencias e discrepancias entre ASC e normativa reguladora, existen tres formas de actuar. Non establecemos distinción entre o ámbito público e o privado, por canto o comportamento da institución privada é análogo ao das entidades públicas. Estas tres tipoloxías de actuación das institucións conforman, ao noso entender, catro grupos:

- 1) As que cumpren o mandato da norma, entre as que se atopa unha das que manexa un concepto de ASC máis axustado.
- 2) As que executan iniciativas con referencia ao contido na normativa respecto dun dos temas analizados, pero non do outro (promoción da utilización axeitada do lecer e fomento da cidadanía activa).
- 3) As que consideran o contido na normativa en determinadas iniciativas para calquera dos temas, pero non como un eixo da súa actividade de ASC.
- 4) Finalmente, o grupo no que o deseño de iniciativas de ASC se realiza sen guiarse polo contido na normativa, respecto dos temas analizados. As prioridades das políticas das entidades diríxense cara a outras finalidades.

6.3 TEMPOS E ESPAZOS SOCIAIS NA INFANCIA

No capítulo 2 faciamos unha sucinta revisión das nocións de tempo e de espazo e das relacións intrínsecas entre ambas as dúas. Apuntabamos que a infancia non segue os *ditados do reloxo* dos adultos, o cal non quere dicir que a cronoloxía non lle suscite curiosidade, polo que ten de oculta e incomprensible. Agora, neste apartado, fixémonos como obxectivo analizar estes aspectos nos diferentes casos de estudo.

6.3.1 Tempos educativos e sociais na infancia

Os tempos na infancia pivotan sobre dous eixos: os ritmos e as estruturas ou períodos temporais. No exame dalgún caso observamos un proceso de aceleramento de ritmos na posta en práctica de

iniciativas de ASCI que, aínda sendo infrecuente, estimamos preocupante. Con todo, entendemos que é reflexo dos ritmos sociais aos que as institucións están sometidas. As causas son diversas: condicionamentos externos, política da institución, horarios escolares, uso de espazos ou instalacións ou aqueloutros inherentes á concepción que os responsables técnicos da actividade teñen da ASCI. Cómpre ralentizar os ritmos e subtraerse ás correntes sociais imperantes, en concreto á *puntualidade* como elemento dominante na cultura occidental (Hillesheim, 2013), e máis se falamos da primeira infancia. En realidade só se precisa que os adultos acompañen o ritmo da infancia e non á inversa. Na abordaxe do tema tamén sinalabamos, a propósito da reflexión de Hoyuelos (2008a), que a infancia reivindica o tempo desordenado, caótico, lento. En síntese, os adultos debemos abonarnos á *pedagogía da escoita* (Argos, Ezquerro & Castro, 2011; Castro, Ezquerro & Argos, 2011; Dahlerg et al, 2005; Hoyuelos, 2007; Malaguzzi, 2001; Rinaldi, 2001) para sermos considerados cos ritmos da infancia.

En relación aos elementos indicados, advertimos tamén rixidez nas estruturas temporais de implementación de actividades de ASCI dalgúns dos casos estudados, máis propias da escola, aínda que atenuadas respecto destas.

Co fío condutor das ideas expostas elaboramos a análise dos casos obxecto de estudo, tendo en conta que:

- A superación dos límites espazo-temporais da escola dálle sentido á ASC.
- O diálogo permanente entre a escola e a contorna debe ter á ASC como testemuña da indisociabilidade da condición de neno ou nena.
- O dereito á cultura prolóngase a través da ASC.
- Calquera compoñente do ordenamento social repercute nos tempos da infancia, desde os planos educativo e social.

Sabemos que a noción de tempo non é estática, senón que variou ao longo dos séculos. Do tempo aproximado, pasouse polo circular, ata a concepción rectilínea, coa precisión como máxima expresión da contemporaneidade. Na sociedade actual preséntasenos coma un conxunto de fluxos arrítmicos, sociedade que Bauman (2003, 2004, 2006, 2007) caracterizou coma líquida.

O uso do tempo que realizan as institucións estudadas é variado, segundo as actividades de ASCI propostas. Atopamos obxectivos diferentes, pero os máis comúns xiran arredor da saúde e hábitos saudables. Sirvan como exemplo as seguintes ideas extraídas dun par de casos: “un uso enriquecedor e saudable do seu tempo libre” (C1.1) e “xeito adecuado de ocupar o seu tempo de lecer” (C2.1).

Advertimos unha demanda crecente de actividades para dar resposta ás necesidades de conciliación familiar e laboral “dos adultos”; necesidade imperiosa para moitas familias. Somos coñecedores de que as propias comunidades educativas demandan actividades para a conciliación familiar e laboral e, sobre todo, “*para o tempo de lecer –vacacións–*” (C3). Mesmo unha parte do corpo docente debece por descargar funcións propias da escola no tempo extraescolar e noutros axentes; bo exemplo é a guía e regulación da práctica lúdica, coma se o xogo non formase parte da educación. Ora ben, evidénciase a relevancia de coñecer tamén o uso dos tempos na infancia, pero non é menos significativo saber que propostas realizan as institucións neste sentido.



Nas demandas que se lles fan ás institucións prevalecen, en demasiadas ocasións, as necesidades dos adultos en detrimento das da infancia. Así, pódense atopar ante situacións de demanda coma esta: “*houbo algún papá que nos dicía... e logo non poden desde as nove hasta as dúas da tarde?*” (C3). Como xa suxerimos, é difícil subtraerse a este tipo de demandas de actividades extensivas para nenos e nenas en épocas de descanso, porque “*as familias demandan outros servicios*” (C1.2). Porén, hai institucións que o conseguen, para evitar o “*tema pernicioso que é pois deixar ó neno alí coma nunha guardería*” (C1.2). Ou que o conseguen parcialmente, xa que ofrecen actividades tratando de satisfacer parte da demanda en momentos puntuais, xa que as peticións son “*cando hai vacacións e cando hai tal e non teño onde deixar o neno*” (C3).

A actuación das institucións ante a presión social –familias, comunidades educativas e sociedade en xeral– demandando actividades de ASCI, ou de natureza académica, que cubran os períodos de vacacións escolares, vai desde a oposición radical, pasando pola resignación e o conformismo ata a súa aceptación e satisfacción. Lembremos que as políticas públicas en España diríxense, fundamentalmente, ás familias e non á infancia (Clua-Losada et al, 2011), aínda que algunhas institucións se subtraian a esta tendencia. Segundo os datos dos que dispoñemos (táboa 6.6), nos casos investigados atopamos os catro tipos de formas de actuar. Sobre esta cuestión comentaremos, puntualmente, algo máis adiante, cando expoñamos algunhas das estratexias que poñen en práctica as e os profesionais-informantes dos casos.

Táboa 6.6: Procedemento das institucións ante a demanda de actividades de ASCI para a conciliación familiar e laboral

	Caso 1.1	Caso 1.2	Caso 2.1	Caso 2.2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
Oposición radical		■						
Oposición moderada	■							
Postura crítica			■	■		■		■
Aceptación e satisfacción					■		■	

Fonte: Notas do traballo de campo. Elaboración propia.

Ademais do factor demanda, as institucións traballan con diferentes perspectivas os modelos de xestión do tempo en ASC, tamén en ASCI: deseño, xestión, implementación e avaliación. Fíxándonos, particularmente, no aspecto da posta en práctica de actividades, achamos tres grandes modelos manexados nos casos estudados (gráfico 6.14), sobre os cales apuntamos algúns exemplos. Estes modelos caracterizámoslos como:

- *Reflexivo*: aquel concibido dende a institución cun fundamento claro nas necesidades da infancia, con base na Convención dos dereitos do neno, de 1989, que son superiores ás das familias. Como afirma un dos informantes, a estas “*chamámoslle necesidades, pero realmente son os dereitos*” (C1.2).
- *Ríxido*: aquel que se xustifica na necesidade da institución: económica, de dimensión territorial ou doutra índole. Ensáíase e se produce resultados de asistencia ou participación, aplícase sen dubidar: “*e entonces así... os sábados non hai ningún problema, o que quere acudir acude e o que non pois... se lo pierde*” (C3).
- *De satisfacción da demanda*: este modelo caracterízase por xestionar o tempo en función das demandas que recibe a propia institución, dándolles resposta, sen que prevaleza a reflexión e o criterio técnico. As demandas poden provir da sociedade en xeral, de colectivos concretos ou de responsables da institución. Así, a carga de traballo profesional increméntase e o nivel de calidade decae, porque “*acabas levando cabalgatas, una campaña de promoción de comercio, ...*” (C5).

Gráfico 6.14: Modelos de xestión dos tempos para a implementación de actividades de ASCI



As fronteiras que delimitan os compartimentos estancos que adoitan ser os tempos de escola e os extraescolares ou de carácter social por veces esváense con naturalidade, incluídas as de natureza xeracional. Un exemplo disto, transferible a outras temáticas, é o programa no que traballa un dos servizos estudados. Realízano nos colexios do concello co obxectivo de previr drogodependencias. Poñen de maneira simultánea ao servizo do programa os tempos escolares e extraescolares co alumnado, coas familias e co profesorado:

As semanas que nós estabamos traballando nun centro en concreto co alumnado, acadábamnos, conseguíamos, programar sesións e traballo conxunto, cos pais e co profesorado (C2.2).

Tal e como afirma Caride (2012b) “non hai educación sen tempo”, factor a ter en conta tanto para a escola como para a actividade socioeducativa desenvolvida fóra dela. Unha vez xeneralizada a xornada única nos concellos dos casos estudados (CEAPA, 2009), e tamén na área de influencia inmediata da FMJJ –cidade da Coruña–, a dimensión temporal non constitúe un atranco para a planificación e implementación de actividade de ASCI.

Revélase aínda máis incoherente a carencia de planificación estable de ASCI nas entidades locais, se a infancia dispón de tempos sociais na xornada vespertina; co engadido de que nela aniña unha

dimensión cultural que contribúe a construír comunidade (Calvo, 2002). Hai mais dunha década que advertiu Úcar (2000) sobre a ambigüidade das administracións á hora de manexar o termo *cultura*, polo que non estamos seguros de que a xeneralización de iniciativas de ASCI implique que sexan da calidade necesaria. Cuestión diferente son as competencias que posúe a Administración local para desenvolver as iniciativas e a coordinación interinstitucional necesaria. A ausencia dela pode converter os tempos da xornada extraescolar en obxecto de competencia entre organizacións –privadas non educativas, centros educativos e concellos–. Tal é o que sucede no seguinte caso, entre ANPAS e Concello: *“actividades que temos nós téñenas eles como extraescolares, incluso financiadas por outras concellerías”* (C2.1).

Excluindo os escolares, os tempos dispoñibles da infancia podemos agrupalos, a grandes trazos, nos seguintes tipos:

- *Ordinario regular*, excedentario das actividades de coidado e escola.
- *Ordinario difuso*, o dispoñible en fins de semana.
- *Extraordinario parcial*, constituído polos intervalos de vacación durante o curso escolar.
- *Extraordinario total*, aquel de vacación entre-cursos escolares ou de verán.

Os períodos e días de maior actividade, nos servizos examinados, segundo manifestan os nosos informantes, amosan diferenzas substanciais entre as institucións. Porén, non existen no horario xeral de atención ao público, nin na dispoñibilidade de espazos estables para a implementación de actividades de ASCI (táboa 6.7). Advertimos que, con referencia á estrutura semanal, nun caso concentran case toda a actividade na fin de semana (C3), a pesar de ser un concello netamente urbano e de dimensións reducidas. Outros traballan unha fórmula mixta con diferentes graos de intensidade (C1.1, C2.1, C2.2, C4, C5 e C6) e, por último, noutro traballan basicamente durante a semana (C1.2).

Táboa 6.7: Datos xerais de actividade dos servizos dos casos estudados

	C1.1 e C1.2	C2.1 e C2.2	C3	C4	C5	C6
Meses de maior actividade	Xullo e agosto (2.1) Xaneiro a decembro (2.2)	Xullo e outubro (2.1) Setembro a xuño (2.2)	Maio e decembro	Abril e decembro	Xullo, agosto, outubro e decembro	Xuño e outubro
Días de maior actividade	Luns a sábado (2.1) Luns a venres (2.2)	Sábado (2.1) Luns a domingo (2.2)	Sábado	Venres	Luns a sábado	Mércores, xoves, venres e sábado
Horario xeral de atención ó público no servizo	8:00-15:00 h (2.1) 8:00-15:00 h (2.2)	8:00-14.00 h e de 16:00-22:00 h (2.1) 8:00 a 15.00 h (2.2)	8:00-15:00 h	9:00-13:30 h e de 16:00-20:30 h	9:00-14:00 h	Laborables: 9:30-14:00 h e de 16:00-17:30 h Sábados: 10:00-14:00 h
Espazos estables	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Os meses con maior actividade de ASCI nos servizos, segundo declaran catro informantes, é o período do estío (C1.1, C2.1, C2.2 e C5), de vacacións escolares. Namentres que outros tres engádenlle, ademais, o mes de decembro (C1.2 e C5), tamén período de vacacións. Outros tres apuntan os meses de primavera (C4 e C6), ademais de decembro (C3) e, finalmente, dous casos programan con referencia ao conxunto do curso académico (C2.2) ou para todo o ano natural (C1.2), e con semellante intensidade.

Para finalizar, cómpre un apuntamento sobre o uso dos tempos en relación á relevancia que alcanzan as actividades deseñadas para a conmemoración de efemérides, no conxunto da programación de ASCI. Comprobamos que é pouco significativa no traballo do persoal técnico C1.1, C1.2, C2.1 e C2.2, relativamente significativa nos casos C3, C5 e C6 e moi significativa no caso C4. A forma de actuar está estreitamente vencellada coa concepción da ASC manexada e coa estabilidade da programación xeral, tal e como vimos sostendo, pero tamén coa dimensión da institución (capacidade económica, persoal dispoñible etc).

6.3.2 Os espazos e equipamentos

O organismo humano configura os límites espaciais desde diferentes planos –cognitivo, sensorial, emocional–, que non existen aprioristicamente, senón que os constrúe en estreita relación co tempo, ao que nos referimos anteriormente. Os acoutamentos que o suxeito realiza, mediante a reelaboración simbólica constante, varían ao longo da vida, en función das interaccións cos obxectos e elementos naturais como referentes (Cabanellas & Eslava, 2005; Reymaeker, 2012). Como se dixo, na infancia prevalece a *acción-transformación* sobre a simbolización (Pol, 1996, 2002), máis propia de idades maduras. O ser humano aprópiase do espazo se lle permite construír os límites que lle dan significado, apreixalo e vivilo demoradamente, proceso intimamente vencellado ao tempo. Para a ASCI non son favorables os ritmos rápidos, xa que alteran o curso de recoñecemento do espazo que a persoa precisa (CENEAM, 2009), e máis na infancia.

O traballo de campo permitiunos observar e analizar espazos onde radican os servizos que se responsabilizan de programar ASCI, así como algúns nos que se implementan iniciativas. Temos en conta as observacións referidas e a información que os profesionais nos trasladaron respecto do uso que fan dos espazos no relativo a unha díade de termos dicotómicos:

- Espazo interior-exterior
- Centro-periferia das localidades

As entidades estudadas utilizan espazos interiores estables que adoitan formar parte dun edificio multiusos con diferentes locais: auditorio, biblioteca, salas de exposicións e outras aulas. Deste tipo de “contedor” recollemos as denominacións máis comúns: Casa da cultura, e Centro Cultural e Sociocultural. No caso da entidade privada responde a unha denominación diferente. Frecuentemente, estes espazos úsanse para realizar actividades centralizadas, unha característica compartida polo conxunto de casos da nosa mostra. Atopamos tamén un caso onde os espazos utilizados para a ASC se denominan, actualmente, Centros de Convivencia. Noutra organización, a sede do servizo atópase nun edificio administrativo municipal, polo que se valen, basicamente, da Casa da Xuventude para realizar actividades no interior.

A totalidade de profesionais dos casos estudados declaran satisfacción –nos cuestionarios e nas entrevistas– respecto das necesidades espaciais, considerando que é *suficiente* ou *máis ca suficiente*, agás no C2.1, que valora como *pouco*, cuestión que abordamos no apartado sobre o “impacto da crise económica” (táboa 6.4). Con todo, entendemos que nalgún deles cumpriría incrementar os espazos

multiusos, aínda que, no total da mostra, a dotación é relevante. Isto débese, con alta probabilidade, a que as demandas de equipamentos por parte dos concellos pequenos e medianos foron recorrentes nas últimas décadas do século XX (Bouzada et al, 1991). A cuestión segue sendo obxecto de reivindicación en moitos municipios e sorprende que, transcorridas dúas décadas, aínda figure como unha das grandes prioridades (Lage et al, 2011). Nos últimos vinte e cinco anos, o esforzo de investimento en equipamentos socioculturais foi notable en concellos pequenos e medianos, a teor dos datos manexados (Casares, 2008; Lage et al, 2011).

Un dos elementos que condiciona o uso de espazos para a realización de actividades de ASCI en Galicia é o clima que, como apuntabamos no capítulo 5, non ofrece valores extremos e caracterízase por temperaturas suaves e unha forte humidade. Mais existen considerables diferenzas entre o da costa e o do interior. E incluso dentro das localidades do interior coexisten desigualdades por mor das precipitacións, máis abundantes nas localidades do sur, pero tamén debidas á altitude (táboa 6.8). Ademais, debemos ter en conta que os datos de temperatura media poden dar lugar a lecturas enganosas, dado que existen diferenzas moi notables; por exemplo, en Lalín, con temperaturas moi baixas en inverno e elevadas en verán. Ao analizarmos os datos dos casos do estudo son consistentes co afirmado, agás para o caso de Ribadavia. Esta é unha localidade do interior cunha temperatura media anual superior ás costeiras e ao conxunto de Galicia, ademais de contar con abundantes precipitacións. Sen dúbida, a súa escasa altitude permítelle gozar dun microclima, común á comarca do Ribeiro.

Como dicíamos, un dos factores que condiciona a utilización de espazos para actividades de ASCI é o clima e o outro é a concepción que do espazo teñen os responsables e persoal técnico das diferentes entidades, ao que nos referiremos ao longo deste capítulo. Ao centrármonos no primeiro dos factores observamos que a maioría das iniciativas lévanse a cabo no interior. É destacable o uso destes espazos no verán, aínda que é maioritario o uso do exterior para determinadas iniciativas (campamentos, actividades náuticas, excursións...), aínda que non de forma xeneralizable. Para algunhas concretas, como afirma un dos informantes, *“sáese á plaza, ... e fanse actividades tamén ó aire libre, sempre que o tempo o permita. Porque aquí verán si, pero moitas veces tes que contar co tempo”* (C3). Noutro caso, indicánnos que teñen en marcha as denominadas *aulas abertas*, nome co que non concordan as profesionais da institución, xa que entenden que tiñan que ser outra cousa, *“porque non son un mero taller”* (C2.1). En realidade non é que se programen iniciativas para o exterior, agás algunhas moi concretas –hortos, camiñadas por sendeiros, campamentos na natureza, náuticas...–, senón que maioritariamente se programan para o interior e, algunhas actividades ou parte, realízanse no espazo exterior inmediato do centro onde se implementan.

En xeral, o persoal técnico síntese moi condicionado polo clima, polas circunstancias metereolóxicas das súas localidades respectivas. Tal e como sostén unha das nosas informantes, intenta que haxa actividades no exterior, pero sempre cunha segunda opción para a celebración:

Estamos en Galicia, estamos en ... e fai un fresquiño importante. Entonces, intentamos programar actividades exteriores. ... pois se non podemos saír ás dez porque chove moito, pois intentamos ir ás doce. Iso en cuanto a interior exterior. Despois, cuantificalo resúltame un pouco complicado, pero bueno, podería dicir rapidamente que un 60% tratamos de que sexa exterior e un 40% interior (C5).

Achamos certas contradicións nas súas declaracións cando xustifican a exclusión de determinadas actividades no exterior ou ao aire libre, porque xa non se conciben para ese espazo. Cando se afirma que, *“evidentemente, o que son actividades extraescolares ou actuacións nos centros educativos non poden ser”* (C5), non entendemos onde radica a dificultade: na propia natureza da actividade ou na concepción de “actividade extraescolar ou nos centros educativos”. Coliximos que esta última é a razón, ao dar por suposto que a actividade extraescolar organizada desde a entidade municipal, en colaboración co centro educativo, vai ser nun recinto escolar, entendéndoo como análogo a interior, cuberto.

Ao igual ca no caso anterior, despréndese nestoutro esa mesma idea ao verbalizala no seguinte engadido: *“tamén se sae afora, ao patio este que temos enfrente”* (C2.1). Mesmo se consideran os intervalos de actividade no exterior coma tempos lúdicos, de recreo, en oposición aos que transcorren no interior, ao soste que *“nese tipo de actividades fan algunhas dentro e outras fóra. Como é moito tempo, pois... ao mellor nunha hora saen xogar ó patio”* (C2.1).

Estes exemplos sírvennos para ratificar o argumento de que se programa fundamentalmente pensando nos espazos interiores. Tamén é certo que atopamos un caso (C6) onde non se cuestionan sobre este tema. Realizan actividades nas instalacións propias –interiores– e outras de características moi específicas, como son deportes náuticos, nas alugadas (sexan interiores ou exteriores), sen máis.

Táboa 6.8: Datos xerais do clima, así como da altitude dos concellos estudados e de Galicia

	LUGO	OLEIROS	LALÍN	BURELA	RIBADAVIA	GALICIA
Precipitación media anual	1037 mm	1058 mm	1340 mm	910 mm	1135 mm	1180 mm
Temperatura media anual	12,5°C	14° C	12,4° C	14,1° C	14,5° C	13,3° C
Altitude	470 m	105 m	547 m	25 m	112 m	-

Fonte: Concellos estudados, Meteogalicia e Aemet. Tómanse como referencia os núcleos das capitais. Elaboración propia.

Atopamos, tamén, un caso en que o clima non é un condicionante porque planifican en función doutros parámetros, que obedecen a unha concepción axustada da ASC; así se reflicte nos documentos e no discurso:

Facemos actividades que se chaman de tempo libre, pero nós chamámoslles de educación ambiental porque creo é o que, o que convén ... dunha maneira o máis ampla e integral posible, non. Non estamos falando solo do medioambiente natural, estamos falando de todo (C1.2).

Outro exemplo que podemos categorizar como discrepante porque o clima tampouco constitúe un impedimento, xa que non se planifican actividades para o exterior, actuación limitadora da ASCI. A propósito dunha das escasas actividades que desenvolven ao aire libre, a responsable exprésase deste xeito:

Lo hacemos en la plaza Mayor. Tenemos allí la lectura dramatizada, las obras y todo eso. Entonces es más cómodo, porque ya estás allí al lado, es un día festivo y es un rollo... desviarlo. La plaza Mayor tiene mucha vida ... Incluso tengo hecho más cosas en la plaza Mayor, que funcionan muy bien, muy bien (C4).

Aquí observamos como se argumenta a necesidade de implementar unha actividade no exterior por mor da “comodidade”, sen outras razóns máis convincentes, coma as relativas ás necesidades da infancia, beneficios que achega a actividade ao aire libre etc.

O clima adverso, como un elemento disuasorio para a celebración de actividades no exterior, non deixa de alonxarnos da natureza, axente educador de primeira magnitude (Freire, 2011). No ámbito da educación “regrada” das primeiras etapas, dende a iniciativa privada, percíbese paseniño unha incorporación de experiencias de grande influencia en países como Alemaña e Dinamarca –*Waldkindergarten* e *Skov-Skole* ou escolas do bosque–, Suecia –*I Ur och Skur*– ou Finlandia, ou mesmo a *pedagogía Waldorf*, máis asentada en España; todas elas se caracterizan por usar métodos de aprendizaxe coa natureza como referente (Freire, 2010; Fundación Rodríguez, 2014), pero tamén por razóns de compensación dos estilos de vida urbanos (Granero & Baena, 2010). Nos países citados, o clima é bastante máis duro ca no noso, pero non constitúe un impedimento para traballar a acción educativa e social no exterior, agás situacións de extrema adversidade meteorolóxica.

Escrutando un pouco máis o uso que fan dos espazos as institucións, achamos que en xeral é limitado. Como apuntabamos, no cómputo anual de iniciativas das programacións de ASC das diferentes organizacións, obsérvase que prevalecen as que se desenvolven en espazos interiores. Os exteriores son subsidiarios, agás en intervencións moi concretas. Con este proceder, espazos públicos como prazas, rúas, sendeiros, parques, áreas recreativas ou xardíns, recursos valiosísimos para a ASCI, quedan relegados. Son espazos sobre os que a infancia, a grande perdedora nas urbes, ten moito que dicir. Abóndalle a presión que sobre ela se exerce, restrinxíndolle usos en favor doutros intereses, fundamentalmente do tránsito rodado, como afirma Tonucci (2009b).

Neste punto podemos sinalar, entre os casos analizados algúns exemplos de iniciativas desenvolvidas en espazos públicos concretos, de uso xa consolidado: *Actividade das Letras Galegas* na Praza Maior (C4), parte da actividade das *Aulas Abertas de Nadal* na Praciña, fronte á sede do centro (C2.1), *Obradoiro de O... Infantil* no Parque etc. (C1.1, C1.2) ou *Actividades de Verán* na Praza (C3).

Ao tempo que se examinou o uso de espazos interiores e exteriores, tamén se fixo sobre o uso de equipamentos e espazos en relación á ubicación física nas diferentes localidades. Así, coa dicotomía centro-periferia como referencia, analizamos se nas localidades prevalecía o conxunto de accións desenvolvidas de maneira diversa –que non dispersa– ou centralizada.

Para a descentralización de actividades en diferentes localidades, as organizacións botan man de espazos diversos, ás veces complementarios dos principais: centros cívicos ou casas do pobo (C1.1) ou centros de convivencia (C2.1). Ademais, temos en conta os espazos compartidos que lles son propios, como poden ser museos, pavillóns deportivos ou piscinas e outros que mediante convenio ou acordo con

diferentes institucións públicas e/ou privadas, como pode ser a Xunta de Galicia (CEIPs, escolas infantís ou casas da xuventude) na maior parte dos casos ou coma noutro deles (C6), co aluguer de instalacións. O uso destes espazos tamén supón, en numerosas ocasións, unha descentralización *de facto*. Engadido ao uso dos propios, de carácter permanente, tamén as institucións fan un uso indirecto doutros, incluso en concellos diferentes, como poden ser albergues ou granxas escola (C1.1, C1.2, C2.1, C2.2, C5).

Aínda que cada vez é máis frecuente a descentralización de actividades, observamos en diversos casos estudados que están bastante centralizadas (C3, C4, C6). Polo que respecta ao C5, faino relativamente e os casos C1.1, C1.2, C2.1 e C2.2 son os que máis descentralizan as súas actividades. Tamén é certo que estes casos se corresponden coas localidades máis grandes –de maior poboación– e con maior capacidade de infraestruturas.

No proceso de centralización de actividades detectamos dous fenómenos: maior cantidade de actividade e maior calidade, desprazando as iniciativas menos relevantes aos espazos periféricos. Con frecuencia esta forma de actuar está fortemente condicionada polo dinamismo comercial dos centros urbanos e polas propias condicións das infraestruturas dispoñibles.

Tamén advertimos que na maioría dos casos analizados o elemento *comunidade*, estreitamente ligado ao espazo, ao territorio, ás vivencias que nel se experimentan, carece de relevancia, agás para o C1.2, se nos atemos ao manifestado polas e polos informantes, así como o reflectido nos documentos. No discurso do técnico do caso citado aparece explicitamente o obxectivo “*facen comunidade*” que vai máis aló da interacción entre persoas, nos termos sinalados por Úcar (2012a, p. 7) e que se reflicte nos programas que desenvolven. Un exemplo destes é a actividade “Coñecer ...”, deseñada para conseguir un obxectivo que pretende ser transversal ao conxunto das iniciativas que programan e que o noso informante describe así:

Darlle carta de cidadán ou de veciño ós nenos, á infancia. É dicir, este é o concello donde vivides, disfrutade del, metodoloxicamente con técnicas e actividades etc., acordes á súa idade, pero isto é ... Isto é o que se conseguiu a través diso. Tamén elaboramos dentro, como extensión de Coñecer ..., outro programa que é Contorno ..., que é un pouco para darlle sentido a todo o que é a bisbarra,... Hai que lembrar que, por exemplo, Coñecer ... non iba dirixido á infancia, nin á xuventude. Iba dirixido ás comunidades veciñais (C1.2).

Entre outros aspectos, nesta proposta atopamos moitas das características da ASC, como o fomento da interacción co medio, da natureza, do patrimonio material e inmaterial e a súa valoración, como grande

obxectivo. Non así noutros casos estudados, onde este aspecto apenas se reflicte no discurso, nin nos documentos emanados das organizacións, cando non está totalmente ausente.

Táboa 6.9: Valoración sobre o grao de necesidades que cobren os equipamentos de ASCI

	Nada	Pouco	Suficientem.	Bastante	Totalmente
C1.1 e C1.2				■	
C2.1 e C2.2		■			
C3			■		
C4			■		
C5			■		
C6				■	

Fonte: Cuestionarios e entrevistas. Elaboración propia.

Polo que respecta ás reclamacións ou demandas, as que destacan son as referidas á necesidade de recursos persoais, de profesionais diversos de apoio ou para desenvolver iniciativas concretas. Exemplos destas carencias temos dabondo, desde profesionais da psicoloxía, socioloxía e técnicos para obradoiros diversos, ata administrativos.

6.4 DESEÑO, DESENVOLVEMENTO E AVALIACIÓN DE PROGRAMAS

As estratexias metodolóxicas para traballar ASCI nas organizacións do estudo oscilan entre as explícitas e as implícitas, abundando estas últimas. Mais, dentro da metodoloxía explícita ou documentada, distinguimos aqueles casos onde os e as profesionais teñen conciencia clara do seu deseño e aplicación, daqueles outros nos que, debido ás circunstancias, son difusos. Por outra banda, están os que non manifestan a metodoloxía seguida, que actúan en función da conxuntura na que se implementa determinada acción, previamente “deseñada desde a inconcreción”. É dicir, emprégase unha metodoloxía implícita e dispar. Neste apartado analizaremos, xunto a esta cuestión, a concepción

e os procedementos sobre a avaliación de iniciativas de ASC, particularmente da ASCI, que realizan nas organizacións obxecto de estudo. Poñeremos de relevo como a avaliación é unha das carencias máis significativas de todo o proceso seguido na concepción e materialización de iniciativas de ASC da maior parte das organizacións.

6.4.1 As estratexias metodolóxicas na concepción e praxe de animación sociocultural na infancia

Se nos atemos ao manifestado polo persoal técnico, a metodoloxía seguida na maioría das organizacións é meramente implícita. De feito, achamos dificultades para que nalgúns entidades nos expresaran no cuestionario, de maneira sinxela, que metodoloxía seguen ou que explicasen o procedemento, sen máis. Sobre esta cuestión incidiuse na entrevista, con análogo resultado. Ademais disto, atopamos outro elemento relacionado coa linguaxe utilizada, que se torna imprecisa cando se detecta e se lle manifesta ao interlocutor ou interlocutora unha maneira de actuar implícita, respecto das accións que desenvolven.

As definicións ofrecidas respecto da metodoloxía xeral de traballo empregada nas actividades de ASC, responden á diversidade. Así, nun dos casos explícase que é unha metodoloxía *“activa, de observación da realidade, da vida social, cultural, patrimonial, a convivencia aprendendo”* (C1.2). Noutros caracterízase pola indefinición, ao non explicitar como se conseguen alcanzar os obxectivos, no canto de cales se perseguen: *“búscase o desenvolvemento da expresión, potenciando a capacidade comunicativa, a imaxinación, a creatividade, da fantasía, adquirindo autonomía, autoconfianza e seguridade neles mesmos”* (C3).

Este enfoque tamén é utilizado por outros informantes cando sinalan que pretenden *“fomentar nos/as participantes a convivencia, o respeto e o desenvolvemento dunha serie de actitudes que lles axuden a formarse como persoas”* (C5) ou que buscan o *“desenvolvemento da expresión, ..., adquirindo autonomía, autoconfianza e seguridade neles mesmos”* (C3). Tamén atopamos un caso no que declaran que intentan *“facer proxectos nos que se anime aos cativos a acudir á biblioteca, e poidan coñecer ...”* (C4). Así, neste grupo de casos explican o que queren, pero non como o fan, que métodos seguen, é dicir, identifican os obxectivos pero non a metodoloxía. No C5, o obxectivo pretendido é aclarado cando nos explican cun exemplo como fan, aproximadamente, ou como describen o que deben facer os e as profesionais que poñen en práctica as actividades:

En todas as actividades os monitores infundirán entusiasmo polas tarefas a realizar, estimulando a curiosidade dos participantes, ó tempo que provocan o diálogo e o traballo en equipo. ... Na programación deste campamento, como na de calquera outra actividade temos moi en conta as idades e nivel de desenvolvemento evolutivo dos participantes (C5).

A metodoloxía seguida no caso C6 explícanse acudindo, fundamentalmente, aos elementos dunha programación, e non ao procedemento, pois falan de “*objetivos, metodología, adaptación a la diversidad, evaluación de la actividad*” e finalizan cun “*plan de mejora*”, como un elemento do proceso de retroalimentación previsto.

Os procedementos metodolóxicos que máis axustadamente se explicitan de todas as declaracións de informantes analizadas, aínda que carecen da precisión lingüística necesaria, correspóndense co caso do mesmo concello. Un dos informantes declara ao respecto, que:

Existen dúas liñas de actuación dentro do mesmo método xeral de traballo: Por un lado, os proxectos cuxas actividades se centran basicamente en obradoiros para os que se fai unha programación en canto a temática, temporalidade, espazo, recursos humanos e materiais, así como a planificación da avaliación. A execución corre a cargo de monitores máis ou menos especializados. No caso das actividades máis puntuais, como son as xornadas, a metodoloxía de traballo é menos estruturada e en lugar de monitores, son outros profesionais os que executan as actividades: actores, conferenciantes etc. (C2.1).

Polo que respecta ao último dos informantes, manifesta que “*a pesar de que as actividades son en plan expositivo, formativo e tal*” (2.2), moitas das iniciativas deberían ser implementadas desde o asociacionismo, con apoio da Administración local. Disto coliximos que a maior parte das iniciativas se deseñan para seren activadas, esencialmente, a través dunha metodoloxía expositiva.

Ademais do exposto, revélase nalgúns casos carencia de reflexión na fase do deseño, quizais debido, como vimos describindo, a unha excesiva carga de traballo –burocrática– en moitos profesionais. A esta cuestión súmase a diversidade de asuntos ou tarefas que lles son encomendadas, o que dificulta extraordinariamente os procesos repousados de reflexión arredor dos programas deseñados.

En máis ocasións das desexadas intégranse na programación de ASCI espectáculos ou accións que non responden ás características e, noutras iniciativas, as posibilidades de participación da infancia son realmente limitadas. En relación a isto detectamos un exceso de actividades “pechadas”, como xa se

comentou, materializadas ás veces en formatos de obradorios mesturados con espectáculos, sumamente dirixidos e con escaseza de propostas activas para nenos e nenas. Claro que existen diferenzas entre as organizacións, e mesmo entre os servizos nos que traballan os e as informantes, sendo moi significativas nos casos onde se manexa un concepto de ASC restritivo.

Abordamos agora dous exemplos de como actúan as organizacións respecto doutro elemento metodolóxico. Por un lado, en relación ás minorías, como valoran a integración a partir da existencia ou ausencia de requisitos previos para poder asistir ás actividades programadas (táboas 6.10 e 6.11). Os discursos amosan que se actúa con criterios laxos ou, ao contrario, fixos. Iso si, intentando favorecer a integración de nenos e nenas, priorizando “*sempre dende o punto de vista social*” C5).

Táboa 6.10: Consideración da diversidade da poboación potencial respecto de relixión, etnia, lingua e cultura na programación de actividades de ASCI

	Nada	Pouco	Suficientem.	Bastante	Totalmente
C6					■ ¹
C5					■
C4		■			
C3					■
C2.1 e C2.2			■		
C1.1 e C1.2			■		
	¹ Maniféstase <i>totalmente</i> respecto da poboación discapacitada e <i>nada</i> , en cultura e relixións				

Fonte: Cuestionarios e entrevistas. Elaboración propia.

No primeiro grupo atopamos institucións que procuran *“que haxa o máximo de integración en todas as actividades”* coa reserva dun 40% para eses colectivos (C2.1), e tamén utilizando a discrecionalidade: *“a veces no es tanto que sea preciso por el niño en sí, o por el propio usuario, sino por el ambiente familiar”* (C5). Explicase de diferentes formas a vontade de integrar a nenos e nenas de colectivos desfavorecidos ou de minorías, *“de todas maneras, aínda que non teñan praza”* (C1.1). En todo caso, preocúpanse por favorecer a súa integración:

En la medida de lo posible, y lo que podemos hacer en estas situaciones ... en todas las actividades tipo campamentos urbanos e tal, siempre se reserva un porcentaje (24%) das prazas para nenos con dificultades (C5).

Mais tamén noutras institucións declaran *que “non nos vimos na necesidá de reservar”* (C3), nin de deseñar *“para un colectivo concreto”* (C6), aínda que neste último caso existe unha contradición. Reflicten no cuestionario que “reservan” o 100%, en determinadas actividades, para persoas con discapacidade. Ou o que é o mesmo, programan para un colectivo, como acontece nun caso no que deseñan *“actividades específicas para colectivos”* (C2.2).

Táboa 6.11: Requisitos previos para a asistencia a actividades de ASCI e reserva para minorías

	Requisitos para asistir a actividades de ASCI	Reserva de % para minorías
C6	Si	Si
C5	Si	Si
C4	Non	Non
C3	Non	Non
C2.1 e C2.2	Si	Si
C1.1 e C1.2	Si	Si

Fonte: Cuestionarios, entrevistas e análise documental. Elaboración propia.

Polo que respecta aos requisitos previos de acceso, na maioría dos casos son xerais para todas as actividades e están prefixados, agás no C3 e C4. Establecen a obrigatoriedade de empadramento -entidades públicas-, ademais de criterios de idade e, xeralmente, unha cota en todas e cada unha das actividades.

En síntese, achámonos ante dous tipos de casos. Ao primeiro grupo denominámolo ou categorizámolo como de metodoloxía *implícita* e ao segundo, *explícita*, aínda que con matices:

- De metodoloxía *implícita*. Úsana aqueles que son quen de explicar as técnicas e os obxectivos, con linguaxe máis ou menos precisa.
- De metodoloxía *explícita*. Emprégana aqueles que expresan o que fan ou que pretenden coas iniciativas de ASCI, pero non como o fan.

6.4.2 Avaliación aplicada á animación sociocultural na infancia

A análise das organizacións do estudo revela que un dos elementos dos programas e iniciativas de ASCI con máis eivas é a avaliación. Este feito, recoñecido polos informantes como unha das grandes carencias no desenvolvemento do seu labor técnico, é o resultado da aplicación de procedementos de avaliación das accións desenvolvidas pouco rigorosos e sistemáticos.

Podemos tomar como exemplo do afirmado a descrición que nos fai unha das informantes, cando se lle solicita que manifeste como realizan a avaliación das actividades de ASCI. Así, sostén que *“practicamente, de tódalas actividades non se fai; o sea, é que mentiría”* (C5). Incidindo nesta liña, expresa outro informante que *“quizais aí sexa o punto máis débil”* (C1.1). Avanzado o discurso da informante C5 observamos que realiza un seguemento de asistencia, aínda que é *“de cara á galería; pois faise unha avaliación estadística”*. Lamenta que non se realice de maneira sistemática e só se faga nas actividades nas que dispoñen de tempo, aplicando un cuestionario. Como ben di un dos profesionais: *“si nós temos... tres personas e temos que mover dez programas, a avaliación vai ser difícil levala de maneira viable”* (C2.2). A situación desagrádalles. Tamén é verdade que advertimos nalgún caso que manexan unha proposta de avaliación máis artellada do que se desprende das súas declaracións, aínda que non a poidan poñer en práctica como quixesen:

Nos obradoiros, como os temos moi traballados ... elaboráramos unhas cuestionarios que nos permitían ese pequeno feedback aí, a medio camiño. ... avalíanse os coñecementos tamén con pequenos test de

verdadeiro/falso ou proporcionándolles dúas ou tres opcións, pero casi sempre de verdadeiro/falso, sobre afirmacións (...). Entón, pois a avaliación... sabemos que as actividades son satisfactorias polo feito de que se repiten, porque son demandadas, porque bueno, as apreciacións que fan os pais ou os propios participantes ves que si, que son moi, moi satisfactorias. Pero bueno, o que é instrumento tal cual, de avaliación, así... que che poida presentar serio, non, non temos (C5).

Cando alude a que non dispoñen dun “*instrumento tal cual*”, a alta autoesixencia da profesional fai que minusvalore, incluso, o que realizan. Refírese á aplicación dun instrumento validado cientificamente, porque do relato despréndese que posúen varios, sen esa característica, para aplicar nos obradoiros. En xeral fan un seguemento cuantitativo: inscricións, asistencia, demanda, listaxe de reserva etc.

Por outra banda, no C6 manifestan que o que fan non é “*nada complexo*” xa que aplican ítems de valoración –nada din do tipo de instrumento–, tanto ás familias como ás crianzas. Deste xeito, empregan os resultados para ver se continúan coa actividade; é dicir, os instrumentos están orientados a coñecer o grao de satisfacción dos usuarios respecto dunha actividade. Do discurso non se infire que valoren a calidade con outros instrumentos de avaliación ou que os resultados sirvan para introducir melloras nas iniciativas implementadas, aínda que inferimos que o fan de maneira asistemática.

Entre os elementos máis relevantes que se han de valorar tamén figura a asistencia: “*la asistencia diaria; es un dato muy, muy ... relevante*” (C6). Con este enfoque traballan noutros casos, como o C5, C4 e C3. Neste último indican que é o “*número de xente que che asiste a cada cousa*”. No C2.1 sinalan que “*é o grao de asistencia que se contabiliza usando táboas de control diario ..., sobre todo en actividades de duración continuada, como os obradoiros*”; todo iso destinado a facer “*avaliación estadística*” (C5). Tamén no C2.2 fan seguemento da asistencia, un dos criterios que teñen en conta porque necesitan cumprir o que lles requiren as administracións para xustificar subvencións. Este parece ser o verdadeiro motivo polo que se traballa con estatísticas baseadas, case en exclusiva, na asistencia a actividades de ASCI e a espectáculos dirixidos á infancia.

Sostén o técnico do caso C3 que o máis relevante da avaliación é “*se resultou fiable*”, pero non concreta ese extremo ou que entende por fiabilidade. Ou, como nos manifesta outro informante, “*que teñen máis éxito ou non teñen éxito*” (C1.1), sempre co patrón da demanda e asistencia como referente. O informante C3 fala de observación informal e asistemática das crianzas, atención á actividade ou espectáculo correspondente cando declara o que fai: “*falar cos pais e que tal, e que opinas*”. Dos discursos e da documentación manexada deste caso deducimos que non se realiza unha avaliación sistemática das

actividades de ASCI, agás no caso dos espectáculos dirixidos á infancia, dos que unicamente realizan un seguemento de asistencia. Realizan o que denominamos un “sondeo improvisado”, a través de conversas informais cos asistentes, crianzas e persoas adultas. Este proceso de observación-avaliación redúcese á elaboración dunha estatística de asistencia ás diferentes actividades implementadas, que materializan na memoria anual. O método seguido, en palabras do informante, é:

Hai xente, si hai unha ratio considerable de asistencia. ... ó final sempre tes unha toma de contacto con xente. Cos propios pais, si sabes que hai un maestro ou tal, pois ben. Entonces fas un sondeo un pouquiño... Que, gustouche? Non che gustou? Eu penso que é a millor avaliación que tes para responder é si che respondeu a actividá ou non che respondeu (C3).

Advertimos neste caso, ao que tamén nos referimos noutro momento, a grande relevancia que lle outorga o técnico á opinión que poidan ter os e as docentes –“maestros”, como nos di– sobre actividades de ASCI ou espectáculos dirixidos á infancia que programa.

Ao igual ca no caso anterior, temos o C4, que actúa cun procedemento semellante. A seguinte pasaxe da entrevista mantida coa informante dá conta desta forma de conducir a avaliación, do tipo que vimos denominando “seguemento de asistencia e observación improvisada”:

Doutorando: *Como vos planteades a avaliación das actividades?*

Informante (T): *... Ya desde el primer año hacía una memoria y se la entregaba al concejal. Si la quería leer, la leía y si no... pero yo...*

Doutorando: *Como... como método sistemático?*

T: *Sí, sí. Siempre hago...*

Doutorando: *Pasas algún tipo de cuestionario?*

T: *La archivo siempre.*

Doutorando: *Algún tipo de cuestionario ás familias?*

T: *No, no.*

Doutorando: *Ou aos nenos que participan ou valoras, simplemente, o número de asistentes á actividade?*

T: *Si, si. Hacemos la valoración. Normalmente las estadísticas que nos pide la Xunta, siempre nos pide más o menos un tal, y es lo que hago. Nada más. No, estadísticas de la gente, no.*

Doutorando: *Como...*

T: *Yo creo que la gente si está contenta también lo notas, porqueee...*

Doutorando: *Si?*

T: *Bueno, lo notas. El boca a boca, por ejemplo, funciona mucho...*

Poñemos o foco na “técnica de observación informal”, o “*boca a boca, de que a xente repita o ano que vén, que te estén preguntando durante meses*” (C1.1), utilizada por varios técnicos e técnicas das entidades estudadas (C1.1, C3, C4, C5).

Outórganlle a este tipo de “avaliación informal” unha validez e fiabilidade sorprendentes, aínda que nas apreciacións dos técnicos e técnicas, en xeral, non aparece o rigor científico como elemento clave da avaliación. Con todo, a maioría dos e das profesionais declaran que a avaliación é o seu punto débil, a súa materia pendente porque, en realidade, senten “*non facer unha avaliación máis estrita, máis... profesional do que é o resultado das actividades*” (C1.1). Como subliña unha das profesionais, “*dá un pouco de vergonza contalo ... tendo formación a nivel pedagóxico; sabes que deberías de facelo*” (C5).

Contrariamente ao acontecido coa metodoloxía, algúns profesionais utilizan linguaxe concisa, cando explican como fan a avaliación: “*usamos técnicas como a observación directa a través da que se obtén información moi valiosa*” (C2.1). Ou cando definen a técnica e os instrumentos: “*son por observación, por cuestionarios, fichas, demandas...*” (C2.2). Este último tamén concreta que entende por avaliación viable –sistemática–: “*preparar un cuestionario, pasarllo a todos, meter ese cuestionario nun programa, sacar aí uns datos...*”. O técnico deste caso do estudo enfatiza que realizan avaliación en todos os programas e, incluso máis, pois teñen que adaptarse “*a outro guión de avaliación que nos demandan a nós*” para dar cumprimento ao que requiren as administracións ou entidades que sufragan determinados programas.

Noutra institución utilizan un procedemento diferente ao resto de casos; correspóndese co servizo do caso C1.2, que traballa en dúas liñas. Por unha banda, avalían os participantes e, pola outra, a actuación da propia empresa que implementa as iniciativas de ASCI, á que lle solicitan tamén avaliación dos educadores e educadoras:

Os mestres cubren sobre a súa propia avaliación: o que é o programa, o desenvolvemento do programa, os educadores e ao concello. ... E os nenos avalían pois: ós educadores, as rutas, os seus gustos, as súas propostas, non. E nós recolleemos todo iso e temos toda a avaliación.

Unha vez máis os casos que avalían mellor son os que actúan cun concepto de ASC máis axustado, que coinciden cos de maior dimensión e máis recursos dispoñibles (C1.2, C2.1 e C2.2), aínda que non son todos os que cumpren os requisitos expresados. Aí atopamos un punto de discrepancia no C1.1, xa que non avalía as accións como cabería esperar, tendo en conta os criterios sinalados de concepto de ASC, dimensión e recursos dispoñibles. Pero hai que manifestar que o técnico é consciente desta eiva no seu quefacer profesional.

En síntese, podemos clasificar a casuística estudada en tres grupos. Activan métodos de avaliación diferentes (táboa 6.12), que, dende un punto de vista formal, concretan coa aplicación de técnicas e instrumentos diversos; quedan aqueles que aplican a avaliación de maneira improvisada, se é que este proceder se pode considerar, en sentido estrito, avaliación. Vexamos os grupos:

- Un deles declara que, basicamente, recollen datos numéricos de asistencia a actividades de ASCI e espectáculos, para dar cumprimento ás esixencias das convocatorias públicas ou privadas de subvencións (C1.1, C3, C4, C5) ou para valorar a súa continuidade (C6). Este grupo realiza fundamentalmente avaliación cuantitativa de matrícula e de asistencia, aínda que nalgunha actividade puntual apliquen algún instrumento de avaliación do deseño, contido e desenvolvemento da actividade. Neste senso, compartiría características co terceiro grupo, sinalado máis adiante.
- Outro grupo (C1.2, C2.1, C2.2) utiliza fundamentalmente a técnica de observación, valéndose para a obtención de datos de diversos instrumentos (cuestionarios, fichas de seguemento, rexistro da demanda), coa finalidade tanto de mellorar as iniciativas coma de dar cumprimento aos requirimentos das súas institucións e doutras que sufragan os programas. Neste caso, a actuación seguida posúe as características formais propias da avaliación. En sentido estrito, os profesionais que aplican este proceder son os que realizan avaliación.
- Finalmente, o terceiro grupo está conformado polos que comparten algo dos outros dous. É dicir, estaríamos ante institucións e profesionais que aplican de maneira asistemática algún instrumento de avaliación, usando como “técnica” a observación improvisada, aínda que prevalece a cuantificación de matrícula e asistentes ás actividades de ASCI (C1.1, C5, C6).

Táboa 6.12: Técnicas e instrumentos de avaliación utilizados nos diferentes casos obxecto de estudo

	C1.1	C1.2	C2.1	C2.2	C3	C4	C5	C6
Observación sistemática		■	■	■				
Observación asistemática	■				■	■	■	■
Uso de cuestionarios		■	■	■			■	■
Uso doutros instrumentos (fichas, rexistros...)		■	■	■				
Valoración de datos de solicitudes, matrículas e listaxes de agarda	■	■	■	■	■	■	■	■
Seguemento de asistencia	■	■	■	■	■	■	■	■

Fonte: Cuestionarios, entrevistas e análise documental. Elaboración propia.

Para rematar, debemos subliñar que a avaliación constitúe un dos elementos da programación de actividades de ASCI das entidades obxecto de estudo menos desenvolvidos e escasamente documentado. Boa parte dos esforzos consúmense, no conxunto dos casos, na cuantificación de solicitudes, número de matrículas e no seguimento da asistencia, deixando a unha beira a valoración da implementación das iniciativas, do cumprimento do programado, da súa calidade e adocumentación do proceso.

Ademais do expresado, é sumamente relevante constatar que poucos informantes, concretamente tres de oito, afirman aplicar instrumentos para realizar observación sistemática, directa ou indirecta. Son os que logo empregan eses datos para introducir procesos de mellora nos diferentes programas e iniciativas que activan. Outros dous usan instrumentos, pero de maneira asistemática. Un total de tres non utilizan instrumentos de ningún tipo. E dous informantes manifestan que tampouco realizan recolla de datos, agás estatísticos e de observacións informais, para realizar “avaliación”. Estes unicamente recollen datos de solicitudes, matrículas e asistencia, procedemento común ao conxunto dos servizos dos informantes, coa finalidade de usalos para a xustificación de axudas concedidas para o desenvolvemento de actividades.

6.5 FORMACIÓN E PROFESIONALIZACIÓN DOS ANIMADORES E ANIMADORAS SOCIOCULTURAIS

A formación inicial, a titulación de acceso á función laboral dos traballadores e traballadoras informantes ofrece disparidade, tal como se reflectía ao presentar os diferentes casos obxecto de estudo. Neste apartado analizamos os perfís profesionais, as traxectorias académicas e, sobre todo, o seu percorrido dentro das insitucións. Tamén nos detemos nalgúnhas habilidades e estratexias que declaran poñer en marcha no desenvolvemento do seu rol; ademais, ofrecerase, unha ollada prospectiva á profesión e ao seu desenvolvemento profesional.

Dos oito profesionais informantes, só dous exercen a súa función como animador ou animadora sociocultural e, destes, unicamente un deles ten estudos iniciais específicos neste campo, tendo en conta o descrito a este respecto no capítulo 1. O resto de técnicos actúan baixo figuras diversas, xa que construíron o seu coñecemento no ámbito da ASC a través da formación continua e do desenvolvemento profesional. Aínda que existen perfís de animador ou animadora sociocultural nalgúnhas institucións (adscritos á prevención de drogas, servizos sociais-terceira idade, cultura...), non formaron parte do noso estudo. Optamos polos seleccionados como referencia dos servizos ou áreas de actuación en ASCI, polas razóns xa explicitadas no capítulo 4 (gráfico 6.15).

Gráfico 6.15: Tipoloxía e número de profesionais informantes que realizan actividades de ASCI nas entidades da mostra



6.5.1 Da formación inicial á construción profesional

A diversidade formativa inicial dos animadores e animadoras socioculturais das institucións analizadas é consecuencia, obviamente, dos estudos cursados. Mais tamén é dos requirimentos esixidos para optar aos postos de traballo e das circunstancias nas que se desenvolven as institucións, tanto económicas coma normativas. Examinamos, deseguido, os perfís profesionais dos informantes dos casos. Para iso utilizamos a denominación que teñen nas súas respectivas institucións, independentemente da titulación coa que accederan aos postos que desempeñan.

Xunto á pluralidade formativa de partida, atopamos tamén diversidade de roles exercidos polos profesionais da ASC. Poderíamos considerar isto un feito que contribúe a pór en valor a profesión, mais non o fai na medida en que debera, tanto dentro das propias institucións como socialmente, porque *“nótase cando faltas, pero non cando estás”* (C5). Ou, cando menos, exprésanse dúbidas sobre a valoración, afirmando e dubidando a un tempo: *“creo que si estoy reconocida; bueno, no sé”* (C4). Aínda que esta cuestión podería ser secundaria, ou quizais iría parella ao propio recoñecemento formal, se cando menos *“me subieran el sueldito, era lo que más quería”* (C4) aínda que, *“evidentemente, non me gusta a remuneración, que non a considero suficiente, pero supoño que lle pasa a todo o mundo* (C5).

Deseguido, faremos unha relación das persoas informantes, describindo os roles sen identificar as entidades na que desenvolven o seu labor, coa finalidade de preservar o anonimato, tal e como nos comprometemos e expresamos anteriormente.

a) C1.1: Técnico de Cultura

Este profesional é licenciado en Socioloxía e cun posgrao en Xestión Cultural, obtidas ambas as dúas titulacións pola Universidade da Coruña; posúe tamén formación técnica en *Márketing*. Os seus comezos laborais na institución foron no ámbito da xuventude, ocupándose posteriormente da xestión e programación cultural.

Está adscrito ao departamento de Cultura e ten encomendada, entre as súas funcións, a programación do verán. Esta inclúe iniciativas de ASCI e realízase en colaboración con outros departamentos da Área de Xuventude, Ensino e Deportes. De feito, as competencias en materia de ASC están distribuídas entre estes servizos administrativos. Afirmar que a formación de base é precisa e pode adquirirse en diferentes disciplinas, mais *“non penso que sexa tan, tan... determinante”*. A que considera clave para un técnico adquirese, segundo sostén, durante o exercicio profesional:

Que te tes que formar máis especificamente, pois nunha serie de cursos de posgrao e específicos de diferentes materias que son as que realmente che poden axudar, porque si que estás vendo no día a día o que necesitas ... Coñezo xente que comezou estudando económicas ou empresariales e que logo se meteu no ámbito da cultura, ... e que logo se foi formando especificamente en determinadas materias.

O seu labor profesional é diverso, en parte derivado da ausencia dun xefe ou xefa de servizo que desenvolva labores administrativos e económicos. É responsable de todas as fases da acción sociocultural que se executan no seu departamento, da programación á implementación de actividades: programa, propón a publicidade, elabora notas de prensa e para a web oficial do concello, xestiona os listados de inscricións, atende ao público en horario de oficina, supervisa o desenvolvemento de actividades, realiza informes e xestiona pagos. Mais a execución das actividades corre a cargo doutros profesionais.

Dada a variedade de tarefas que realiza, manifesta que precisaría do apoio dun administrativo que lle alixeirase ese tipo de encomendas ou outro perfil técnico que supervisara ou coordinase e dinamizase algunhas actividades que se desenvolven nas diferentes centros en que se implementan.

A institución non lle esixe ningunha formación complementaria ou continua, nin para a consolidación salarial, e ofrécelle, puntualmente, alguna proposta formativa, pero sen que sexa algo planificado. Manifesta que a propia concelleira o avisa cando ten información dalgunhas xornadas, pero atopa o inconveniente de que case sempre se realizan na fin de semana. Iso implica que debe deixar desatendida a programación que desenvolven en venres e sábados e, por tanto, non asiste *“a tantas xornadas ou tantos cursos como ó millor necesitaría ou quixera”*.

Finalmente, gustarlle seguir traballando como o vén facendo ata a actualidade, con autonomía, pero algo liberado de tarefas burocráticas e administrativas.

b) C1.2: Técnico de Educación

Este profesional desenvolve o seu labor como funcionario e responsable do Servizo Municipal de Educación, creado en 1991. É licenciado en Ciencias da Educación, na sección de Pedagogía, pola USC. Durante varios anos foi o único técnico do servizo, xa que só contrataban educadores e educadoras en determinados meses. Actualmente traballa en colaboración con outro profesional que exerce como coordinador de actividades educativas, con formación técnica en tempo de lecer, e co persoal administrativo que realiza tamén labores de información xuvenil. Con respecto ao cuatrienio

2007-2010 manifesta que xestionaron actividades de ASCI para case nove mil participantes, cifra máis que considerable.

Igual ca no caso anterior, desenvolve moitas actividades en colaboración cos citados servizos municipais e ocúpase, ademais de colaborar na programación de actividades de verán, do traballo cos centros educativos, cunha intensa programación na que implican ao profesorado. Tamén xestiona tecnicamente as Escolas Municipais de Danza e Música. Traballa na programación, coordinación, seguemento e avaliación das iniciativas que desenvolven. Polo que respecta ás actividades de verán, actúa exclusivamente como coordinador pedagóxico, en relación directa co coordinador das empresas correspondentes, non como programador:

Eu teño unha relación técnica con eles, a nivel de, sobre todo o tema económico, de verificar formación do persoal, que currículum ten esta, verificalo etc.

A actividade que programa, dirixida ás institucións educativas, xira arredor de tres iniciativas fundamentais: *Coñecer ...*, *Contorna ...* e *Un día...*. Programa co obxectivo de abordar temas transversais e coordina excursións, sendeiros, hortas escolares, e un programa de actividades extraescolares durante o curso escolar. Algunhas das iniciativas levan desenvolvéndose vinte e un anos consecutivos. A programación de lecer e interpretación e educación ambiental, actívase a través de empresas, mediante concurso público.

Do mesmo xeito ca o técnico anterior, tampouco lle esixen formación complementaria ou permanente, nin para a consolidación salarial de complementos. Respecto da formación continua, afirma que a *“última tendencia é esa, a última tendencia é... a nosa autoformación ... si, agora hai moita formación on line”*. Mais asiste puntualmente a actividades de formación, fundamentalmente de xestión administrativa, do Plan Intersectorial da Deputación Provincial.

Finalmente, cómpre dicir que a este técnico gustaríalle seguir desempeñando o seu labor no posto de traballo como ata o de agora, do cal está moi satisfeito, sentíndose partícipe e protagonista do proxecto que desenvolve a súa institución.

c) C2.1: Técnica de Animación Sociocultural

É diplomada en Maxisterio pola USC, estudos iniciais comúns á maioría dos animadores e animadoras do concello no que traballa, en diferentes especialidades, agás algún caso que provén do ámbito do

Traballo Social ou de Dereito. Leva máis de dúas décadas traballando nestas funcións, en diferentes centros socioculturais do concello. Primeiro fíxoo como contratada e hai algo máis de vinte anos, adquiriu a condición de funcionaria nesa Administración local.

Afirma que no seu labor profesional actual prevalece o compoñente económico e que para ela é un momento complicado, mesmo porque a execución dos programas corre a cargo de empresas. Así, como se dixo, ás veces o persoal técnico atópase con contradicións entre o que programaron e o que logo se executa, xa que as ordes non van directas aos propios educadores e educadoras, porque *“tes os teus xefes, os da empresa e máis intermediarios”* (C2.1). Aínda así, trata de estar o máis preto posible de monitores e educadoras para corrixir posibles disfuncións, tendo claro que, xerarquicamente, a concelleira e as xefas de servizo e de sección son as que deciden.

Unha das carencias que detecta, e reclama unha solución para o conxunto dos centros, é a necesidade de contratación de profesionais da Psicoloxía e da Socioloxía. A finalidade é que permita a abordaxe de certas problemáticas con determinados usuarios e tamén para o manexo de información estatística, estudos sociais de perfís de usuarios etc. Deste tipo de profesionais, só contan cun psicólogo para todo o concello, que está adscrito ao Servizo de Muller.

Dentro do seu desenvolvemento profesional, revélanos outra adversidade; a escasa coordinación existente cos centros educativos. Malia a que é algo puntual e con determinados colexios ou IES dun barrio ou área concreta, non deixa de ser un aspecto que lle incomoda especialmente no desenvolvemento do seu labor profesional.

Ao igual ca nos casos anteriores, tampouco lle requiren formación continua ou complementaria. Procura a reciclaxe profesional a través de buscas na Internet e colexios e asociacións profesionais; este aspecto fica como unha cuestión de vontade para a institución, que é común a outras. A situación actual, respecto da formación continua, confrontada coa inmediatamente anterior, descríbese moi acadamente na seguinte pasaxe da entrevista que lle realizamos:

Fai vinte anos ... financiábanche todo. Querías ir facer un curso a Madrid, pois financiábancho totalmente, dábanche incluso dietas ... Posteriormente financiábanche unha parte, e agora se queres facer un curso, pois tes que financiarlo ti. E... Plan do Concello? Pois eu dende hai como quince anos ou por aí... o único curso que fixen de animación sociocultural no concello foi un que fixemos este curso, este ano pasado – refírese a 2012–. Que... por certo..., era un, o docente era unha persoa que viña da empresa, do mundo da empresa, co cal non nos serviu demasiado para o noso traballo no concello.

Desexaría seguir no desempeño do rol que ten encomendado, pero traballando realmente en equipo, *"non a través, así, de... de cursos puntuais"*, co labor planificado e coordinado e con apoio doutros profesionais especialistas dentro da institución.

d) C2.2: Técnico de Animación Sociocultural

O segundo informante que tomamos como referencia nesta institución é un animador sociocultural que traballa en prevención de drogodependencias desde hai máis dunha década. Mais non está creado un Servizo de prevención de drogas como tal; en realidade funciona como un programa que naceu en 1989. Defínese como técnico de Prevención de Drogas máis ca como animador:

Sempre dicimos que somos técnicos de prevención de drogas, porque como é unha cuestión tan específica... Eu, ás veces, non digo a miña praza é de animador sociocultural porque é un coñazo explicalo e a maioría da xente non sabe de que vai.

É tamén diplomado en Maxisterio e en Educación Social e posúe estudos en Psicopedagogía pola USC. Ademais ten formación como animador sociocultural da Xunta de Galicia, un posgrao de Experto Universitario en Animación Sociocultural e formación en prevención de drogodependencias, adquirida ao longo da súa traxectoria profesional. É o único dos profesionais que posúe formación inicial específica en ASC, ademais da contida no itinerario da diplomatura de Educación Social. Accedeu á praza de funcionario por oposición co perfil de animador sociocultural, e así se recolle na Relación de Postos de Traballo da Administración local. Figura adscrito á área da animadora anterior, dependendo administrativamente da citada xefa de servizo, pero non da concellería.

Ata hai un par de anos deseñaba e implementaba os diferentes programas; agora o seu concello traballa con empresas para determinadas accións. Ocúpase da parte socioeducativa, xente moza e centros educativos, pero tamén traballa con asociacións de mocidade e con menores en situación de risco. O traballo *"o podría enmarcar no que é, si, a programación e tal, pero tamén a conexión, o vínculo, o nexo de unión entre os outros organismos ... o traballo de refacer o Plan Municipal sobre Drogas"*.

Unha das cuestións que máis sorprende ao revisar o seu quefacer e a traxectoria profesional é cando afirma que teñen programación dirixida á infancia, pero que non é demandada:

Temos o programa de infantil, pero... sinceramente, non se está aplicando nin é demandado. ... Creo que é un erro, porque está claro que no terceiro ciclo de primara xa existen contactos e consumos. Habería

que traballar mui forte, ben e con continuidade ... cuestións relacionadas coa saúde, valores, principios ou promoción da saúde dun xeito máis amplo, é algo que se ten que facer antes. Practicamente poden empezar nos primeiros anos de primaria e, por que non, infantil.

Empezou traballando no mesmo centro no que está actualmente e, logo de pasar por outro equipamento recén creado, retornou ao actual no verán de 2011. Ao igual que o resto dos técnicos do estudo, realiza o traballo basicamente en horario de mañá, pero tamén fai algunha tarefa pola tarde, cando é preciso. Tampouco lle esixen formación continua, mais realízaa permanentemente, mesmo de estudos universitarios. Está satisfeito co seu traballo e afirma non ter tempo para poñer en marcha todas as iniciativas que lle gustaría.

e) C3: Técnico de Cultura

Este técnico é diplomado en Maxisterio pola USC e exerce as competencias de dirección e xestión da Casa de Cultura, ademais de ocuparse da programación cultural. Leva máis de vinte anos traballando na Administración local, estando na actualidade adscrito á concellería Benestar, Igualdade, Cultura e Deporte. Comenzou como bibliotecario noutro concello, pero coa sede da biblioteca na localidade actual.

Afirma que antano facía tarefas de animación á lectura, e como non tiña medios, “*tiraba un pedazo de moqueta e lía contos en corro*” e, posteriormente, realizaba actividades plásticas a partir deles, pero actualmente non realiza ningunha deste tipo. Foi incorporando competencias ata responsabilizarse, actualmente, da dirección da biblioteca -xestión, compra de fondos-, dado que da atención ao público encárganse dúas auxiliares. Ademais, xestiona as dúas salas de arte –montaxe, desmontaxe, difusión–, o auditorio e a programación cultural, incluída a información e publicidade dos diferentes actos do departamento.

Exerce en horario matutino, fundamentalmente, aínda que desde a última reforma laboral tamén debe cumprir parte do horario na tarde. Esta reforma afectou ao conxunto dos traballadores municipais. Neste caso, tamén traballa na fin de semana, cando ten actos. Describe, con humor, a situación laboral actual:

Antes tiñamos trinta e cinco horas. Coa reforma, pois trinta e sete e media. Co cal... pois determinaron que era máis viable estar pola mañá e pola tarde para atender unha serie de cousas de organización e tal. E entón pasouseme... e agora estou de mañá e tarde, e de noites, de noites...

Manifesta que ten detectado carencias na oferta de actividades de ASCI da súa entidade, como poden ser de obradoiros para *“determinadas épocas, ó millor esas franxas”*. Neste caso tampouco lle esixen formación continua, máis aló dalgunha ocasión puntual na que lle requiren dende o propio concello que se forme, ou ben que el detecte a necesidade, nalgún tema concreto, para a xestión administrativa ou que llo oferten desde o Agadic ou doutra institución. Non manifesta predilección por aspectos concretos do seu traballo, pero desexaría ter máis tempo para facer as cousas con calma.

f) C4: Auxiliar Técnica de Biblioteca

Esta profesional é licenciada en Xeografía e Historia, na especialidade de Arte Moderna e Contemporánea e Museoloxía pola USC, ademais de técnica en Proxectos de Obras de Interior. Está contratada como auxiliar de biblioteca, aínda que realiza todas as funcións de rexistro e catalogación, incluída a xestión e o préstamo.

É a única profesional que realiza actividades de animación e cultura no concello, agás actos puntuais ou a programación de eventos especiais: un deles corre a cargo dunha dirección contratada e outro organízase dende unha coordinadora de voluntariado. Válese da colaboración dunha bedel e, puntualmente, doutro traballador para a realización dalgunhas actividades de animación á lectura e culturais. Gústalle pintar, decorar e ambientar espazos, ademais de facer animación lectora, cómic, dramatizacións, audiovisuais etc., ás que dedica un tempo polas mañás para poder deseñar e organizar, que é cando asiste menos público á biblioteca. Declara que, aparte do seu quefacer de bibliotecaria, atópase moi a gusto realizando outras funcións, entre as que se contan as actividades de ASCI. Afirma ser constante, carácter que se pode verificar coa decisión de crear unha sala infantil dentro da biblioteca; o empeño posto nese proxecto e o tempo investido dan testemuña del: *“tardé cinco años ... iba guardando todos los mueblitos, a los pocos, en un almacén”*.

Afirma sentirse realizada e satisfeita, xa que o traballo que desempeña permítelle ler moito e pode orientar sobre lecturas, algo que lle gusta. Recoñece, ao mesmo tempo, que a outra parte do seu labor *“es la cosa más aburrida del mundo mundial, eso de catalogar, sinceramente, no..., pero como puedes hacer otras cosas que te gustan”* ao que contribúe, sen dúbida, *“el buen ambiente de trabajo”*.

Ao rematar os estudos pensou en dedicarse á docencia, porque seu pai e varios familiares exerceron como mestres e profesores, pero non se arrepiante da profesión escollida, por varias razóns:

Yo estoy contenta. A mi, con tal de que me pagaran un poco más. Así, hablando, entre tú y yo, ya estaba contenta. Estoy al lado de casa. Estoy haciendo lo que me gusta, los libros siempre me gustaron...

Está orgullosa dos premios que recibe a biblioteca, grazas ao seu traballo de dinamización e de animación: cómic, lecturas dramatizadas, ambientación etc. Entre estes, como xa se mencionou, obtivo en dúas ocasións unha das categorías do *María Moliner*. Afirmar que se gañase o primeiro premio deste, de doce mil euros de contía, “*era la mujer más feliz del mundo! Porque tú puedes hacer muchísimas cosas, puedes ... uff*”.

Polo que respecta á formación continua, sucédelle o mesmo que aos e ás informantes dos casos xa expostos. Tal e como explica, realiza moita formación, pero sempre por propio interese, xa que a súa administración non lle require nada:

No, el Concello, no, no me facilita. Yo lo que hago es... mmm todos los años, los que salen en línea, los cojo todos. Después, me escogerán o no, siempre y cuando sean subvencionados, claro. Y no tenga que pagar ¿Porque, si no? ...

Sobre a oferta de institucións que promoven formación en liña -como a Fundación Germán Sánchez Ruipérez- indica que son de calidade e non agarda nada da consellería ou do propio concello:

Son en línea, pero están genial. Te hacen trabajar un montón. Yo aprendí mucho. Eso sí, los de línea ya nada, ya los hago yo, por mi cuenta. Aprovecho alguna horita por la mañana, si hace falta. Y luego... si son, que pasa? Si son presenciales, yo intento cogerlos de un día, para yo poder ir un día... o cierras...

g) C5: Auxiliar-Encargada da Oficina Municipal de Información Xuvenil

Esta profesional é diplomada en Maxisterio na especialidade de Educación Especial pola USC e ten estudos en Psicopedagogía, tamén pola esa universidade. Recoñece que a súa formación de orixe non era especialmente acaída ao perfil laboral que desempeña, mais formouse de maneira continuada nos últimos anos en variados campos específicos, adquiríndoa en paralelo ao desenvolvemento profesional. Posúe, afirma, formación no ámbito da información xuvenil, “*creo que case que toda a formación existente, salvo o máster de Xuventude e Sociedade, que é novo*”.

Comenzou a traballar con vinte e tres anos como técnica de Información Xuvenil, mais desde o ano 2006 é contratada laboral como auxiliar encargada da OMIX. En épocas puntuais ten o apoio dalgún outro profesional que o concello contrata, vencellado a unha subvención ou a un programa.

Considera máis relevante, no ámbito da ASC, a vocación cá profesionalización, as actitudes cás aptitudes. Bota en falta persoas que se incorporen ao mercado laboral con ilusión e gañas de traballar, pero tamén con capacidade de adaptación. De feito, derivado disto, entende que resulta complicado no contexto dos servizos socioeducativos gañar *“esa pequena parceliña de recoñecemento, ... a que temos é polos usuarios”*.

Manifesta sentirse, ás veces, cansa das dinámicas da administración local e enfatiza que *“soy de las que cree que el funcionario no nace, te hacen!”*, debido á grande demanda de traballo que recibe, aínda que lle gusta moito. Así, expresa amargura porque lle gustaría ter as cousas mellor organizadas:

A veces no sabes por donde empezar, que lo tienes todo hecho un “Cristo” ... eres consciente de tus necesidades, de lo que deberías realmente hacer. Reconozco que me da vergüenza, me da vergüenza no hacer una programación como Dios manda, ... as miñas funcións, as funcións que realizo medran, medran, medran...

A propósito desta revelación, nas visitas que realizamos ao seu centro de traballo, a última xa na ubicación actual, consideramos que a circunstancia da mudanza puido influír notablemente na percepción que tiña de traballo atrasado. Mais, os indicios obtidos nas conversas que mantivemos e as observacións realizadas non sustentan unha afirmación tan rotunda respecto da orde de documentos e materiais. Cuestión diferente é a referida á programación e avaliación, aspectos nos que insiste moito, xa que lle crean desacougo.

Do mesmo xeito ca nos casos anteriores, a Administración non lle ofrece formación continua, pero tampouco lla demanda, mais si asiste a actividades de formación do Plan intersectorial da Deputación. Atópalle un inconveniente a esta oferta formativa: as actividades están practicamente centralizadas na capital da provincia; aínda que cada vez ofrecen máis *on line* e tenden a descentralizalas. Debido ao labor que desempeña, está moi pendente da oferta da *Dirección Xeral de Xuventude* e do *Instituto de la Juventud de España*.

Gustaríalle traballar no ámbito da orientación profesional, familiar e tamén educativa, mais afirma que se sente satisfeita co seu desenvolvemento profesional, agás no aspecto de organización que, como se dicía, precisa de perfeccionamento.

h) C6: Coordinador de proxectos

Este técnico é licenciado en Xeografía e Historia pola USC e tamén posúe un máster en Xestión de Bens Culturais e Patrimonio, pola Universidade da Coruña. Desenvolve o seu labor profesional na entidade dependendo directamente da Presidencia, aínda que traballa colexiadamente con outros responsables de sección.

Previamente á incorporación a esta institución, exerceu oito anos como docente en centros privados de ensino da cidade da Coruña e Narón. Neste último tamén desempeñou a dirección durante cinco anos, polo que posúe experiencia no ámbito educativo regrado, como docente e directiva. Ademais exerceu como consultor de turismo cultural. Traballa coordinando os proxectos de ASC e outros sobre integración social, que desenvolven empresas contratadas para a prestación de servizos, sen que medien convenios con elas.

Manifesta atoparse satisfeito co seu desempeño laboral porque lle permite diversificar actividades e reciclarse permanentemente. Considera que, de feito, reciclarse e realizar actividade novidosa ou diferente de maneira continuada é o que o motiva e *“si no se pudiese, yo intentaría buscar otro sitio donde se pudiese”*.

Respecto da formación continua afirma que a institución non ten un plan formativo definido e, de maneira ocasional ou puntual, poden requirirle que realice algunha actividade, pero é xenérica e voluntaria. Se a demandan os traballadores, a entidade proporcionallella gratuitamente, *“porque somos nosotros los que vemos la necesidad y lo planteamos”*. Gustaríalle seguir desenvolvendo a profesión como ata o de agora e vese así, sen dubidalo, nos próximos anos.

6.5.2 Análise dalgunhas estratexias profesionais implementadas

Neste apartado facemos unha revisión das estratexias máis relevantes que poñen en práctica os diferentes profesionais que deseñan e activan actividades de ASCI. A finalidade que nos propoñemos é evidenciar as habilidades que posúen os técnicos á hora de resolver situacións de carácter xeral no desenvolvemento da súa función, pero tamén o proceder das institucións.

6.5.2.1 Estratexia I: Establecer unha cota (simbólica) para que os adultos valoren as actividades

Trátase dunha estratexia común aos casos estudados, en poboacións grandes, que consiste en diferenciar a actividade, de custo ou gratuíta, en función dos perfís das persoas ás que van dirixidas. En xeral, da

actividade dirixida á infancia ofértanse gratuitamente os espectáculos e cóbranse os obradoiros. Este é un procedemento que apoian os profesionais, aínda que non se produce en todos os casos, xa que nas pequenas poboacións faise nos dous tipos ou en ningún. Cos espectáculos gratuítos preténdese:

- Dinamizar e fomentar a participación da infancia, fundamentalmente.
- Fixar prezos simbólicos, como neste caso onde “os espectáculos para adultos, que non solíamos cobrar entrada, si que notábamos que non se valoraba o esforzo” (C1.1).

Esta estratexia tamén se segue para “fidelizar un pouco la asistencia a la actividad, nada más” (C6) que, en esencia, é para que se valore. Malia a isto, con taxa, entrada ou cota, non se pretende sufragar unha actividade na súa totalidade porque “os prezos públicos nunca son para cubrir as actividades” (C1.1), “nunca con el objetivo de sacar un beneficio económico de la actividad” (C6).

6.5.2.2 Estratexia II: Diseñar máis actividades dirixidas á infancia porque é máis económico

Prográmanse máis actividades de ASC para a infancia ca para adultos, porque “las actividades de los mayores, el problema que hay... es que... cuestan más dinero” (C5). De feito, mudaron as prácticas neste sentido porque:

Moitas veces cando programas empezas co chip adultos, adultos, adultos. Empezas a sumar e ó final dices, ui! que me queda solo isto pa tal. Entonces, claro, tes que axustar moito. Sempre se axusta no infantil ou ese era o chip que tiñan (C3).

Esta opción semella ser unha práctica frecuente, incluso á hora de programar espectáculos, como neste caso: “o concello de ... non se botou fóra da Rede, pero optou por ... programar infantil, que sempre é un pouquiño máis económico” (C3).

6.5.2.3 Estratexia III: Aplicación da formación inicial e as boas actitudes

As dúbidas xurdidas no período de formación inicial, respecto da necesidade de estudar determinados contidos aos que non se lles atopa funcionalidade, tenden a esvaerse no exercicio laboral. En esencia, é unha cuestión de actitude, de apertura intelectual xa que, andando o tempo, de “todas esas materias si que puedes ir recollendo ou collendo un pouquiño desa substancia de cada unha das asignaturas para poñelas en práctica” (C1.1). Profundando no ámbito das actitudes, outra técnica afirma que “é importante a formación, pero máis que a formación, quizais esas ganas de aprender” (C5).

6.5.2.4 Estratexia IV: Para o traballo coas empresas concesionarias de programas

A xestión dos servizos externalizados para a implementación de programas de ASC debe realizarse de maneira que a Administración teña o control real da actividade encomendada á entidade privada da que se trate. Así, debe asegurarse o perfil mínimo de educadores ou educadoras e do persoal de coordinación, pero tamén o procedemento de interlocución coa empresa. Achamos, cando menos, dúas estratexias diferentes nos casos analizados, que se corresponden cos concellos de maior poboación.

Por unha banda, temos o exemplo dunha elevada esixencia ás concesionarias, que se traduce nun control total da actividade posta en práctica. Aos educadores esíxeselles como *“mínimo, monitoraxe no tempo libre e logo experiencia de dous anos en actividades de educación ambiental, no tempo libre”* e, a partir de aí, valóranlles outras cousas (C1.2). A percepción do traballo coas empresas é moi positiva, ao exercer o control xa que *“antes cos educadores había un pouco de todo e como era persoal contratado, pois a veces as correccións non eran, digamos, ó cen por cen”* (C1.2). Agora, afirma o técnico que aposta polo traballo coa empresa privada moi controlada, que a súa vantaxe radica en que *“tes diante a un interlocutor –refírese ao coordinador da empresa– ó que lle podes esixir unha execución ao máximo i correctísima”* (C1.2).

En sentido contrario temos outro caso onde o procedemento de externalización non satisfai ás profesionais, ao haber *“persoas que non teñen moi claro o enfoque de que este é un centro social”* (C2.1). Para o control da actividade que realizan as empresas privadas concesionarias xorden dificultades engadidas como é que *“non tes moito tempo tampouco, para para falar cos monitores”* (C2.1) e, por tanto, hai que estar moi pendente da acción que desenvolven. Para a profesional desta institución concorre outra circunstancia, a evidencia dunha “falsa polivalencia” do persoal técnico das empresas ás que se lles encomenda a implementación de programas. Son elas as responsables, “teoricamente”, da formación permanente dos seus traballadores:

Veño detectando desde... desde hai moito tempo que, claro, as empresas son empresas e ao que van é a gañar diñeiro, loxicamente, que por outro lado é lícito ... pero pretenden que unha persoa sexa especializada nunha determinada disciplina. Pois en vez de impartir esa disciplina, imparte esa e moitas máis! (C2.1).

6.5.2.5 Estratexia V: Para a xestión da demanda

A demanda de actividade é un indicador da oferta realizada e de como se executa desde os servizos de ASCI. Como sabemos, a oferta crea demanda en calquera ámbito, ao que non son alleas as institucións

estudadas. A xestión que fan dela e as canles que utilizan son dous valiosos elementos de análise. Como podemos observar, as estratexias que seguen os profesionais, inseridos en contextos concretos, son ricas en matices. As adaptacións ás que teñen que facer fronte fan que emerxan para darlles solución ás diferentes situacións que deben resolver (táboa 6.13).

Táboa 6.13: Canles das institucións para a recolla da demanda de actividades

	C1.1	C1.2	C2.1	C2.2	C3	C4	C5	C6
Centros educativos		■		■		■	■	■
Familias	■	■				■	■	■
Crianzas	■	■				■	■	
Público en xeral	■	■	■					
Caixa de suxestións	■							
Infomación de avaliacións			■	■				■
Colectivos ASC e profesionais				■		■		
Análise do contorno								■

Fonte: Notas de traballo de campo.

Atopámonos con casos onde a demanda debe ser explícita, institucional ou individual, mais dándolle prevalencia se é formulada por profesionais da educación ou técnicos, xa que si é dos “centros de ensino da localidade ou dun profesor ..., pois intento programalo. Si hai unha certa demanda ..., xa vai ser un éxito” (C3). Noutros casos son proactivos, dado que os centros xa coñecen as dinámicas de funcionamento e a principios de curso poden solicitar programas e actividades que lles ofertan e presentan, previamente, “en función das demandas tamén doutros anos, ... que se compoñen desde programas, a actividades, campañas...” (C2.2). De xeito semellante actúan noutro caso, tendo en conta que existe un traballo previo intenso, xa que unha vez que os programas “prenden nas escolas,

que se aproban en consellos escolares, claustros, pois... danche os parabéns ou che din seguíde por aquí” (C1.2) e, incluso ás veces, demandan máis. A consolidación dun programa alcánzase cando nos centros “empezan a entender globalmente como é, digamos que a nosa filosofía de facer as cousas en colaboración con eles” (C1.2).

A medio camiño atópase outro caso que focaliza a súa oferta de actividades fíxas en colaboración cos centros educativos nas actividades extraescolares. Desta forma facilítanlles a través das ANPAS ou das direccións, dependendo “*da demanda e dos recursos dispoñibles*” (C5), aínda que as solicitudes sexan escasas.

Os centros de ensino non destacan por demandar actividades aos diferentes concellos ou entidades privadas, agás os casos referidos por tres dos oito informantes, tal e como vimos constatando. Son as técnicas e técnicos os que ofrecen, como nos describe a informante: “*les digo hay esto, vamos a hacer esto, a ver si se animan y tal ... voy hasta allí, hablo con ellos, les mando una circular*” (C4). Ás veces alegan desinterese, falta de tempo, un currículo moi extenso que desenvolver e outras a sobreoferta existente, polo que a súa demanda é escasa; “*é máis, vaslles ofrecer actividades e o que che dicen é que booh!... están saturadísimos e teñen ofertas por todos os lados, teñen o programa feito e... e xa non encaixa o teu*” (C2.1). Entendemos que parte da problemática manifestada radica nos prazos manexados pola Administración local e a escola para deseñar as programacións; namentres que a primeira faíno por anos naturais, a segunda réxese por cursos académicos.

A colaboración podería entenderse como obvia entre dúas Administracións, máxime cando a Administración local posúe persoal formado en ASCI e a Administración autonómica instalacións axeitadas para crianzas e adolescentes. Noutros casos, a demanda que reciben é moi “*moi pouca tamén, moi pouca*” (C5) e, en todo caso, a oferta aos centros escolares depende da demanda e dos recursos dispoñibles. Pero, tal e como afirma unha das técnicas, “*les compensa. Yo por ejemplo, en el mes de abril les hago actividades en las que quedan bien en el currículo*” (C4).

As demandas feitas por parte dos centros educativos son diversas, entre as que destacan, na maioría dos casos, a petición de recursos materiais ou espectáculos sobre as actividades. En ocasións lévanse a cabo por circunstancias concretas nos centros educativos, coma no caso en que “*quisieron hacer una actividad sobre el mundo del cómic y entonces también hicimos un préstamo y le hice otro al CRA para hacer actividad sobre animales*” (C4). Pero se dos centros de primaria e secundaria a demanda non é destacable, desde os do primeiro ciclo de infantil –escolas 0-3– é case inexistente. Como nos

refiren neste caso: *“agora xa levamos tempo sen colaborar con eles”*. Afirmación que debemos tomar con matices, porque as educadoras do primeiro ciclo *“ó mellor, si se forman nalgunha das actividades formativas que nós programamos, pero de cara ós cativos non se demanda, de cara os usuarios, non”* (C5).

Noutros casos, o corte de idade póneno en catro anos, porque *“en torno aos tres ... non controlan de todo os esfínteres ou non se dan incorporado no tipo de actividades que programamos”* (C2.1). Obviamente, non se dan incorporado ás actividades porque non están adaptadas á idade. Mais apúntase tamén outra causa, a homoxeneización de idades, dado que *“non podes ter un neno de tres anos cun de sete, por exemplo”* (C2.1). Noutra entidade tamén sitúan o corte de idade a partir de catro anos, aínda que teñen realizado actividades con crianzas máis pequenas, pero foron puntuais. Manteñen o criterio de que sexan maiores de catro, aínda que non con convencemento. Queren economizar, razón engadida ás de autonomía e de tipo organizativo; observamos que estas últimas son contrarias ao manifestado no caso anterior:

Yo creo que es un poco por el tema de la autonomía del niño, no ... lo que intentamos es unificar muchas actividades que nos permitan que asistan niños en toda esa franja de edad, de cuatro a doce años de edad (C6).

Como observamos, a estratexia posta en práctica é diferente se se parte da reflexión previa ao deseño de actividades de ASC que se se actúa só en función da demanda. A existencia dunha implicación forte por parte da institución en iniciativas de ASC, obviamente en función dos recursos económicos e humanos dispoñibles, vai obter mellor resposta dos potenciais usuarios que se unicamente realiza a xestión daquelas. No primeiro caso, a demanda é a resultante dun traballo previo e, no outro, é froito de dinámicas-rutinas establecidas podendo, ou non, transcender os límites do propio concello. Así, cun discurso ben artellado pódese navegar contracorrente:

A demanda de actividades por parte dos usuarios pode ser máxima sempre, porque a infancia ten unhas necesidades, ... A maior parte da demanda nesas datas que comentabas, en Nadal, Semana Santa e tal, son por parte das familias. O famoso tema da conciliación familiar e laboral, pois as familias demandan outros servicios. Nós, ata o momento, ... facemos o programa en función, digamos, que da nosa lóxica interna. Non da necesidade de conciliación das familias... Non facemos –o Servizo Municipal de Educación–, actividades para ese tempo porque detrás tamén se colaba un tema pernicioso que é deixar ó neno alí coma nunha guardería, non” (C2.1).

Respecto de oferta e demanda de actividades no ámbito privado, como é o caso da FMJJ, a relación cos centros educativos é peculiar. Nesta entidade non se dirixen directamente nin aos departamentos de orientación, nin á institución educativa, aínda que tamén traballan en proxectos concretos con determinados centros:

Intentamos llegar a la Consellería para que, de alguna manera, nos vaya abriendo las puertas, es decir, no directamente a los centros educativos, ... Se lo planteamos a la Consellería y les pareció interesante y les requerimos participación en algunos proyectos que, bueno, que necesitan de la comunidad educativa, bien sean alumnos, y profesores para poder desarrollarse”.

A razón susténtase nas particularidades dos centros e, por tanto, na homoxeneización da oferta, porque a diversificación resulta custosa. Deste xeito, empregan vías que lles garantizan o éxito de asistencia e participación.



CONCLUSIÓNS E PROSPECTIVA



Os capítulos precedentes conforman o noso traballo de investigación, as nosas ideas, aínda que, sobre todo, recompilan e analizan as doutras moitas persoas que investigan sobre os temas nos que nos centramos na Tese que estamos concluíndo. Neles recóllense os fundamentos teóricos, contextuais e metodolóxicos da investigación. Así como a exposición dos casos obxecto de estudo, analizados e interpretados de maneira empírica. Son o froito das achegas acadadas a partir dun abano amplo de fontes: da literatura especializada, da información obtida dos cuestionarios, das entrevistas aos informantes, da documentación das institucións, da propia observación, e mesmo da bagaxe obtida no transcorrer da propia vida –lecturas, conversas e experiencias con propósitos diversos–.

Agora cómpre reflectirmos as conclusións máis relevantes da Tese e, tamén, formular algunhas propostas de mellora respecto da ASCI e do seu futuro a partir dos datos evidenciados no seu pasado-presente. Temos o propósito de tirar algunhas que nos permitan compilar as ideas expostas coa finalidade de que contribúan á comprensión de que se está a facer e, sobre todo, de como se está a facer ASCI en Galicia, aténdonos aos casos estudados. Somos conscientes de que só podemos acometer as máis significativas para non desviármonos dos obxectivos principais, xa que poderíamos facer moitas outras lecturas do contido polo miúdo, transversais, cinguidas a aspectos moi puntuais e incluso derivadas de ideas superpostas. Con todo, entendemos que esta non é a estación término dun camiño de indagación temática, senón que, en certo modo, debe ser unha estación de partida para profundar no seu estudo, como apuntabamos recentemente (Ferreiro-Núñez, 2015).

Así, pois, coa perspectiva de fondo exposta, avanzamos que a estrutura da información que presentamos xira arredor deses dous grandes eixos: os resultados e as suxestións de mellora. Neles procuraremos integrar os contidos abordados anteriormente nos diferentes apartados ou capítulos. Deste xeito, ofrecemos os resultados consonte a varios referentes temáticos: a infancia hoxe e o contexto do estudo; as problemáticas comúns ás entidades –estabilidade na programación, o persoal nas entidades, os perfís profesionais, a política orzamentaria–; as concepcións de ASC manexadas; a formación dos profesionais; a metodoloxía empregada e a avaliación realizada. Ao mesmo tempo, faremos suxestións para a mellora dalgúns aspectos dos servizos e dos procedementos asociados ao deseño e implementación de iniciativas de ASCI.

Convén aclarar, unha vez máis, que nos achamos ante un estudo de casos descritivo de entidades públicas -cinco- da Administración local municipal e outro dunha organización privada; eses son os entes que no noso estudo contextualizan as iniciativas e prácticas nos tempos de lecer en Galicia. Para o seu desenvolvemento, seguimos unha vía metodolóxica común á etnográfica, oscilando entre o interpretativo e o avaliativo, nos termos expresados por Pérez (1998ab). A integración metodolóxica, que acha a súa fundamentación na triangulación de métodos e datos, posibilitou achegármonos ao máximo á consecución dos obxectivos formulados. Debemos incidir en que esta metodoloxía non nos permite facer unha extrapolación dos datos aquí achados no sentido clásico ou convencional da súa representatividade, mais aló da descrición e avaliación das realidades estudadas. Iso si, estas deben ser interpretadas como análogas a outras de características semellantes no contexto de Galicia.

a) O concepto de infancia hoxe

O recoñecemento da figura do neno e nena emerge paseniñamente nos últimos decenios. Actualmente, no mundo occidental, é portadora de valores sociais de seu, absolutos, cun engado social evidente; isto non significa que poidamos interpretalo como un fenómeno netamente contemporáneo (Pérez, 2004). É un concepto de difícil acoutamento (Casas, 2010), pero existe acordo en que se constrúe socialmente en cada momento histórico e contexto (Runge, 2008). Por iso, procede falarmos de infancias, de nenos e de nenas, senón queremos baleirar de contido os conceptos (Alfageme et al, 2003).

Nos países occidentais máis desenvolvidos, durante os séculos XX e XXI, contribuíron ao proceso de resignificación da infancia feitos coma os seguintes:

- O progreso socioeconómico, acompañado da democratización das sociedades, proceso ao que se sumou Galicia nas últimas décadas.
- A promulgación dun corpo normativo internacional, estatal e autonómico de protección e promoción da infancia (Dávila & Naya, 2033, 2006, 2008) sen precedentes na Historia. Isto, a pesar de que conteña eivas ou “representacións negativas” (Casas, 2010; Fernández, 2009). O cume desta evolución normativa achámolo na Convención dos dereitos do neno, de 1989. É o tratado máis ratificado da Historia, ao alcanzar ao 96% da infancia mundial (Ocón, 2006). A incorporación ao ordenamento xurídico de Galicia do dereito emanado desta normativa internacional e estatal produciuse con relativa rapidez.
- A incorporación á Sociedade do Coñecemento, é un dos factores máis recentes que contribuíron á revisión do concepto de infancia (Sánchez, 2008). Malia a que poida producir algúns efectos negativos sobre ela, a raíz de delegar na tecnoloxía unha parte relevante do seu desenvolvemento, o que pode provocar o illamento da persoa da realidade circundante (Caride et al, 2012) ou usala como recurso para cometer actos delituosos. Con todo, é manifesto que a tecnoloxía contribúe a poñer en valor a infancia e a súa protección.

Algunhas achegas teóricas cuestionan parte deste enfoque porque sosteñen que se están a diluír os límites entre infancia e adultez (Postman, 1999). Achámonos, por tanto, ante dúas grandes liñas de análise da infancia actual: a da resignificación e a que cuestiona a súa existencia coma etapa diferenciada, ao esvaérense as “demarcacións” entre ela e o mundo adulto.

b) A infancia na pirámide demográfica de Galicia

A infancia mingua en Galicia, un fenómeno común aos países máis desenvolvidos do contorno. Este é un feito que explica, en parte, a súa resignificación social. Estímase que a primeira infancia (0-4 anos) decrecerá algo máis dun 25% no conxunto do Estado (INE), ao finalizarmos a década na que andamos, e Galicia será unha das comunidades cun comportamento máis regresivo. Segundo datos de 2011, a poboación infantil en Galicia apenas representa un 14%, case vinte puntos por debaixo da mundial. As lecturas máis pesimistas sinalan que estamos ante un fenómeno que “desde hai dúas décadas vai empurrando o corpo social galego á senescencia extrema e, deseguido, ao colapso” (Blanco, 2012, p. 98). De feito, todos os indicadores alertan sobre a perda significativa de poboación en Galicia; desde o INE (2013) estímase que para 2023 caerá un 5,5 por cento, respecto do censo de 2011.

c) Infancia, Animación Sociocultural e Lecer na investigación

Como foi exposto, a infancia emerxeu socialmente e adquire crecente relevancia como suxeito de investigación e interese para a comunidade científica. Polo que respecta á ASC, o proceso de democratización impulsouna no noso contexto ata acadar o pulo do que goza na actualidade, xa co camiño máis derregado doutras disciplinas (Besnard, 1991; Caride, 2000; Catalá, 2008, 2009, 2011; Úcar, 2002). Nos inicios do século XXI, enténdese que ten sentido e adquire entidade nun tempo e nunha comunidade concreta, xurdindo así a súa capacidade de activar un proceso de concientización co obxectivo de empoderala. Como verificamos, nos servizos analizados dos casos estudados, sobreviven os dous grandes modelos, aínda que non de forma homoxénea: o cultural (C1.1; C2.2; C3) e o sociocultural (C1.2; C2.1; C2.1; C4; C5, C6). Aínda que neste último tipo achamos diferenzas substanciais.

As liñas de estudo da ASC e do lecer máis salientables son as enfocadas cara á vertente educativa, os tempos sociais e educativos, o estudo dos itinerarios do ocio e o dereito a este, como expoñen un amplo conxunto de autores a autoras ás que aludimos ao longo do Informe da Tese que presentamos.

Está case superada a etapa onde o lecer ou ocio posuía connotacións sumamente negativas, “confundindo ocio con ociosidade” (Caride, 2009). Na actualidade reivindicase unha mirada ampla sobre el (Caride, 2012b; Cuenca, 2013, 2014), recoñecéndolle, tamén ao tempo libre, a súa capacidade como “elemento educativo e configurador da identidade” (Leyra & Bárcenas, 2014). Con todo, a escola segue obviando, maioritariamente, as iniciativas que se desenvolven nos tempos de lecer nos seus contornos (familiares, institucionais, comunitarios etc.). Para que isto se consolide haberá que mellorar cualitativamente as iniciativas de lecer, entre outros aspectos na metodoloxía e avaliación, cuestións ás que nos referimos máis adiante.

Nalgúns casos (C2.1, C3, C4, C5) non existe o diálogo necesario entre as entidades estudadas e outras institucións e axentes educativos, particularmente coa escola. Un exemplo desta falta de coordinación descríbena unha informante: “actividades que temos nós téñenas eles como extraescolares, incluso financiadas por outras... por outras concellerías do mesmo concello” (C2.1). Mais outros informantes, de servizos diferentes, sosteñen que si existe comunicación cos centros educativos (C1.2 e C2.2), namentres que o C6 utiliza vías diferentes para a colaboración interinstitucional e o C1.1 non ten a coordinación con outras institucións de educación regrada entre as súas funcións, pero si con outros axentes formativos e culturais.

Consonte ao exposto, suxírese mellorar a coordinación entre institucións públicas –demanda recorrente de técnicos e técnicas de ASC–, particularmente entre a Administración autonómica, educativa e outras, e a Administración local para acadar certos logros: optimizar recursos económicos e de equipamentos, non saturar con oferta os mesmos segmentos sociais da infancia, seleccionar mellor as iniciativas elevando a súa calidade. Non facilita a activación desta suxestión o feito de que a Administración local perda competencias en materia educativa por mor da Lei 27/2013, de 27 de decembro, de racionalización e sustentabilidade da Administración local.

d) Infancia e políticas de acción sociocultural. A participación social

Un dos trazos distintivos das políticas públicas dirixidas á infancia no noso contexto é que aínda están por desenvolver, xa que maioritariamente son enfocadas cara ás familias (Clua-Losada et al, 2011).

As entidades públicas estudadas –á privada non lle afecta esta cuestión– dependen significativamente das convocatorias de subvencións doutras institucións públicas, marcándolles o calendario de boa parte das iniciativas, cando non a orientación.

Son numerosas as liñas de investigación que se ocupan nos últimos tempos da participación social da infancia, como tema central ou colateral (Alfageme et al, 2003; Becedóniz, 2011; Casas, 2006, 2008, 2010; Fernández, 2009; Martínez & Ligeró, 2003; Tonucci, 2009a; Trilla & García, 2002; Trilla & Novella, 2001, 2011; Villagrasa, 2008). Actualmente, este concepto compendia varias formas de participación. A idea que nós desenvolvemos é a da “participación efectiva”, pero a sociedade non acaba de crer nela, nesa capacidade da infancia para exercela; un “dereito de cidadanía” de nenos e nenas (Trilla & Novella, 2011). Constátase a carencia de normativa explícita a este respecto –mais a existente pode perfectamente darlle soporte–; tamén faltan políticas públicas que orientadas neste sentido.

En resumo, cómpre facer efectivo o dereito á participación, eiva que produce consecuencias negativas, como unha aplicación ambigua, dispar ou mesmo reticente (Cots, 2005). Verifícase que é o dereito que máis resistencias xera de todo o articulado da Convención dos dereitos do neno (1989); incluso se chega a manipular perversamente (Martínez & Ligeró, 2003). A concepción social da infancia segue a ser adultocéntrica, tanto que o Comité de Dereitos do Neno propúxose como obxectivo clarificar a interpretación do artigo 12º da Convención. De feito, alerta os responsables municipais para que presten especial atención ao dereito das “nenas” a seren escoitadas –pola

desigualdade manifesta– e a que a participación se considere un proceso e non unha sucesión de feitos puntuais.

Só achamos un caso entre os estudados (C1.2) onde esta cuestión está presente de maneira axustada nas iniciativas programadas e efectivamente desenvoltas, aínda que en maior medida nunhas ca noutras. Un exemplo da filosofía de traballo neste servizo é, tomando a voz do noso informante, “darlle carta de cidadán ou de veciño ós nenos, á infancia”. O resto de servizos das entidades actúan desde a posibilidade parcial –escasa, circunstancial– ou ben non reflexionan sobre esta cuestión e, por tanto, non se fai efectivo o dereito á participación social nas iniciativas que activan, máis aló da asistencia a elas. Tanto as entidades públicas como as privadas deberán dedicar esforzos nos próximos anos a esta cuestión, tamén no que atinxe a iniciativas de ASCI.

En relación ao fomento da cidadanía activa, existe forte correspondencia, escasa ou ausencia desta entre este propósito e o fixado na normativa nos mesmos casos ca no referido á participación social da infancia. Por tanto, as entidades de maior dimensión son as que gardan maior correspondencia entre estes dous aspectos e o fixado na normativa vixente, aínda que difiren duns servizos a outros dentro das propias entidades. Así, procedería dotar de máis persoal os servizos que se ocupan de activar iniciativas de ASCI.

Polo demais, debemos salientar que non atopamos diferenzas significativas entre os obxectivos das iniciativas das institucións públicas e privada, nin tampouco en relación ao enfoque que lle dan: educativo, lúdico, social ou cultural.

e) A normativa como guía da acción sociocultural dirixida á infancia

Segundo se produza correspondencia ou discrepancia entre as iniciativas de ASCI e a normativa sobre a “promoción da utilización axeitada do lecer”, verificamos nos nosos casos tres tipoloxías diferentes:

- O primeiro tipo dáse nas institucións que traballan o lecer de maneira axustada conceptualmente e sostida no tempo, con obxectivos claros de educación para o lecer (C1.1 e C1.2, C2.1 e C2.2). Noutro caso (C6), a correspondencia é menor. Esta forma de proceder está presente no discurso dos informantes, pero tamén o constatamos en programas analizados. Traballan con programación estable e as súas accións responden ao mandato da Constitución española e do Estatuto de Galicia. Superan o recollido na Lei 7/1985: a promoción da “ocupación do tempo

libre”. Por tanto, existe correspondencia significativa –en tres institucións, cinco servizos– entre o expresado na normativa básica do ordenamento xurídico español e as iniciativas que desenvolven.

- O segundo modelo confórmao un único caso (C5), que traballa este aspecto no sentido expresado de maneira tanxencial. Isto non exclúe a programación dalgunha actividade ordinaria con ese propósito e enfoque como elemento central, pero son accións puntuais. De aí que achemos unha discrepancia relevante ao non cumprir estritamente o recollido na normativa básica, aínda que observamos que o traballo desta entidade está metodoloxicamente próximo.
- O terceiro tipo exemplifícanos dúas institucións (C3, C4), para as que a promoción axeitada do lecer non figura entre os seus obxectivos, malia a que pode aparecer algún esporadicamente nun programa. Entenden que este aspecto está implícito nas súas actividades. Non obstante, as dinámicas e as iniciativas activadas correspóndense claramente coa “promoción da ocupación do tempo de lecer”, que lles encomendaba aos municipios a Lei 7/1985.

Para finalizarmos, advertimos que a promoción do uso axeitado do lecer garda estreita relación e correspondencia coa oferta realizada e co fomento da cidadanía activa. Ademais, non hai diferenzas significativas entre as entidades públicas e a privada. Cómpre que desde as institucións se revise conceptualmente a ASC e o lecer, non só desde o ámbito técnico, senón tamén desde o de dirección administrativa e política. Entendemos que se poderían mellorar substancialmente as iniciativas ofertadas cos recursos actuais, mudando os obxectivos e o enfoque.

f) As institucións: entidades potenciadoras ou inhibidoras de iniciativas de ASCI

O traballo en equipo, como elemento potenciador ou inhibidor de iniciativas de ASCI, é clave no desenvolvemento das institucións. Así, observamos que existen tres tipoloxías de casos:

- A primeira está constituída por entidades nas que o persoal técnico traballa en equipo, sentíndose partícipe dun proxecto.
- Nun terreo intermedio entre o anterior e o seguinte tipo, atópanse os casos onde os técnicos e técnicas que traballan de maneira illada constitúen grupo ad hoc cando o precisan, sen que isto estea planificado institucionalmente.

- A terceira modalidade confórmana aqueles servizos ou entidades onde os profesionais traballan de maneira illada, aínda facéndoo dentro dun “equipo formalmente constituído”. O traballo en compartimentos estancos adoita producir un desenvolvemento errático da actividade ou alleo á idea primixenia e, frecuentemente, crea malestar nos e nas profesionais. As causas máis comúns son a ausencia ou carencia dalgúns dos seguintes elementos: estrutura técnico-administrativa suficiente, dirección coherente, determinados perfís profesionais ou, só nalgúns servizos, a “redirección” das actividades deseñadas polos técnicos e técnicas do servizo correspondente.

Estas dinámicas prodúcense con independencia do tipo de institución da que se trate (pública ou privada) e da súa dimensión; incluso existen comportamentos dispares dentro dunha mesma entidade. É obvio que se precisan mudar determinadas estruturas e dinámicas administrativas nas entidades públicas para optimizar os recursos humanos.

Outros factores potenciadores e inhibidores de iniciativas de ASCI nas entidades, referido ás oportunidades e limitacións que provocan, son os seguintes:

- As institucións ofrécenlles aos profesionais técnicos oportunidades de deseño e posta en práctica de actividades de ASC, tamén de ASCI, nun sentido formal, case ilimitadas. Isto constitúe unha motivación profesional.
- Todas as institucións teñen programación, nunhas goza da estabilidade e requisitos formais e noutras unicamente aparecen fixadas unha serie de accións calendarizadas, carecendo de determinados apartados ou elementos precisos. Ás veces, o que falla a é a planificación dos tempos. Entendemos que este aspecto é, en boa medida, atribuíble á excesiva dependencia das convocatorias de subvencións, tanto para a contratación como para o deseño e activación de iniciativas.

A estabilidade, apreciada en maior ou menor grao, é un elemento potenciador de actividades de ASCI. Con todo, algunhas entidades programan boa parte das súas iniciativas en función das efemérides, o cal se torna nunha limitación da ASCI, no sentido que vimos sostendo ao longo do traballo.

- En catro servizos dos casos estudados manifestan limitacións económicas. No cuestionario, case as tres cuartas partes dos informantes declararon que eran suficientes. Logo, na

entrevista, case todos explicaron que minguaran os recursos nos últimos anos –nalgúns casos de maneira moi acusada–, impoñendo a modificación de programas e prácticas de certa tradición nas súas institucións. Esta contradición débese, con alta probabilidade, á aplicación dos instrumentos en exercicios económicos distintos (2012 e 2013), evidenciándose o impacto da crise económica ao realizarmos a entrevista ás e aos profesionais. En todo caso, a totalidade dos técnicos e técnicas das entidades públicas estiman que están excesivamente condicionadas pola economía. Para a entidade privada, este aspecto inflúe menos, segundo declaran; con todo, deixaron de facer algunhas actividades “de ocio puro” e reorientaron outras para que afecte o menos posible os obxectivos pretendidos.

- Entre as estratexias activadas para sortear estas limitacións de carácter económico atopamos as seguintes: programar máis para a infancia ca para adultos, conter o gasto, usar excedentes doutros anos, apoiarse no voluntariado e asociacionismo de base e mellorar a coordinación entre institucións.

En realidade, na maioría dos servizos das entidades sobre as que indagamos non demandan liquidez, senón persoal, profesionais de perfís determinados para complementaren a estrutura existente e ofrecer unha mellor programación.

- En tres servizos manifestan limitacións de carácter estrutural e noutros tres observamos elementos inhibidores de carácter conceptual, en relación ao concepto restritivo de ASC que manexan, pero tamén do fomento da participación social da infancia e da cidadanía, como veremos máis adiante.

g) Outras reflexións do persoal técnico sobre as dinámicas nas institucións

A tarefa realizada polos profesionais é compartida en función das necesidades, creando equipo de maneira informal; un elemento potenciador que favorece as iniciativas de ASCI, non atribuíble á planificación institucional.

Só a metade dos casos estudados –incluída a entidade privada– posúe un organigrama ou estrutura técnico-administrativa formal correcta. Mais, en dous servizos das institucións públicas, os profesionais manifestan que esta non transcende do formal. As outras entidades públicas carecen dun servizo con organigrama e estrutura suficiente para desenvolver iniciativas de animación.

Acontece que estas últimas son as de menor dimensión, por tanto, as que teñen menor capacidade de contratación. A estas entidades hai que engadir outra de tamaño medio e que non desenvolveu unha estrutura para activar actividades de ASC como era de agardar, dada a súa dimensión. Este aspecto constitúe un elemento inhibitor ou unha limitación para o desenvolvemento de iniciativas de ASCI.

A estrutura administrativa máis reducida non garante mellor coordinación interdepartamental da tarefa técnica, en relación á ASCI, aínda que é máis propicia para as relacións humanas.

h) Os espazos e tempos educativos e sociais na infancia desde as institucións

Existe una perda do espazo exterior como lugar de desenvolvemento de actividades de ASC, paralelo á perda de autonomía de nenos e nenas respecto dos adultos. Aprázase así o desenvolvemento evolutivo, entre outros aspectos, a capacidade de orientación espazo-temporal das crianzas. Este fenómeno é máis acusado nas cidades, onde acotío se lle detraen posibilidades de uso do espazo público (Román & Pernas, 2009; Tonucci, 2009b).

A maior parte das iniciativas observadas, tanto as documentadas como as referidas polo persoal técnico, desenvólvense en espazos interiores estables, en edificios multiusos que denominamos “contedores”, incluso nas localidades costeiras. A parte da actividade que se realiza no exterior é complementaria ou subsidiaria da ideada para o interior. Esta modalidade de actividade interior prodúcese de maneira máis acusada nas entidades da mostra radicadas no interior de tres provincias. Adoita desenvolverse en períodos ordinarios, coincidentes cos tempos do curso escolar oficial.

As deseñadas e celebradas no exterior cingúense, case en exclusiva, aos meses de verán. Mais tamén achamos iniciativas para o período de Nadal, Entroido e Semana Santa. O clima revélase coma un condicionante clave -inhibidor-, feito no que detectamos moito pouso cultural. Tamén a concepción do espazo manexada, non só desde un punto de vista técnico, é reveladora. Entendemos, por tanto, que é unha cuestión que transcende a formulación técnica, xa que afonda as súas raíces no plano cultural e social.

A cantidade e calidade das actividades de ASC dirixidas á infancia mellorou cualitativamente nos últimos anos, mudando a percepción e as estratexias dos técnicos. No período anterior ao inicio da crise económica, a programación para a infancia, na metade dos casos, era subsidiaria da

realizada para adultos. Actualmente goza de máis estabilidade e diversidade, consolidándose nos últimos anos, non como estratexia para sortear as dificultades económicas, senón porque se “creou público familiar que agora xa demanda iniciativas”.

En todos os servizos manifestan posuír suficientes equipamentos socioculturais en relación ás infraestruturas, particularmente nos concellos pequenos e medianos. Neles, o esforzo de investimento foi notable nos últimos anos (Casares, 2008; Lage et al, 2011).

Unicamente nun servizo dun caso se declara que os equipamentos son escasos. Procede matizar que se refire á necesidade que detectan de que os espazos dos que dispoñen sexan máis versátiles, non á dotación de novos edificios.

Respecto da centralización ou descentralización de actividades nas diferentes localidades, atopamos dúas vías de actuación. Por un lado, cada vez é máis frecuente descentralizar actividades. Por outro, nas entidades de maior dimensión, que son as que activan máis, o maior número de iniciativas e de maior calidade seguen a estar moi centralizadas. Nesta forma de proceder inflúen notablemente as asociacións de industriais, comerciantes etc, ao demandar que se realicen as actividades nas zonas de maior dinamismo comercial, “no centro”.

Os tempos da infancia réxense por parámetros diferentes dos da adultez; mais prevalecen os dos adultos. Constatase a aceleración dos tempos educativos e sociais na infancia, ao que contribúe a tecnoloxía. Esta permite vivirmos máis experiencias en menos tempo, nunha sociedade cambiante, líquida (Bauman, 2004, 2006, 2007), onde o que sucede convértese en caduco inmediatamente (Caballo et al, 2012).

A escola condiciona co seu calendario as iniciativas en todos os casos estudados, non así co horario. Neste último caso, faino en maior medida nas localidades onde aínda existen centros con xornada partida e poboación máis dispersa.

A escola e outros axentes educativos, en xeral, seguen actuando coma compartimentos estancos. En máis ocasións das desexadas os tempos vespertinos son obxecto de competencia por parte de diversas institucións: escola –actividade extraescolar a través de ANPAS–, Administración local e outras entidades sen ánimo de lucro. Non obstante, tamén observamos outras realidades. Determinados servizos nas entidades estudadas desenvolven iniciativas en colaboración con

outras entidades públicas ou sen ánimo de lucro, fomentando o transvase de saberes, onde se esvaen as “fronteiras”.

Advertimos unha demanda crecente de actividades de carácter “extraescolar” por parte das familias, en boa medida para dar resposta ás necesidades de conciliación familiar e laboral, desde unha visión social adultocéntrica, como indicamos anteriormente. Esta presión social e laboral sobre as familias é trasladada ás institucións directamente, obviando a responsabilidade da administración noutros ámbitos reguladores e, tamén, o empresarial.

A actuación das institucións ante a presión social demandando actividade para a conciliación familiar e laboral vai dende a oposición radical ou moderada (1 caso), pasando por unha postura acrítica (3 casos) ata a súa aceptación (2 casos).

A oferta de actividades concéntrase, de maneira ordinaria, basicamente na quenda vespertina en tres institucións. Outra realiza a programación case exclusivamente na fin de semana, e un terceiro grupo en períodos de vacación e celebración de festas e efemérides. Neste último caso é pouco significativa no C1.1, C1.2, C2.1 e C2.2, relativamente significativa nos casos C3, C5 e C6 e moi significativa no caso C4. Ao mesmo tempo, todas programan para períodos de vacacións, agás un dos servizos que non o fai, para evitar perverter o uso dos tempos por parte das familias e que “deixen” a nenos e nenas durante moito tempo para conciliar ou que lles demanden ese tipo de “servizo”.

Finalizaremos esta epígrafe sinalando os tres modelos de xestión do tempo nas entidades estudadas, e que caracterizamos como reflexivo-flexible, ríxido e de satisfacción da demanda recibida.

i) A metodoloxía activada nas iniciativas e programas de ASCI

Nos procesos metodolóxicos analizados sobresaí a que podemos denominar como metodoloxía implícita. Respecto dos casos onde está explícita, distínguense aqueles nos que os profesionais teñen conciencia clara dela daqueles outros onde aparece no discurso de maneira difusa. Entre os que manexan unha metodoloxía implícita, obsérvase disparidade de casuísticas, dende casos en que non se declara ningunha metodoloxía nin nas actividades observadas nin nos seus discursos, e outros en que, simplemente, está errado o seu concepto e definición.

Das iniciativas dirixidas á infancia, prevalecen as pechadas, sen que a infancia poida participar na súa xénese. Dentro destas, como se comentou, é tamén salientable a cantidade de espectáculos que se incorporan como acción sociocultural.

De maneira significativa, intégranse –mestúranse– espectáculos e actividades de ASCI, por parte das entidades que manexan un concepto restritivo –e tamén laxo– da ASC, en oposición a aquelas outras que fan unha distinción máis precisa. Estas últimas son as de maior dimensión e as que teñen máis recursos.

Todas as entidades declaran pretender a integración de minorías ou da infancia que están en situacións vulnerables. Actúan desde o deseño de actividades para determinados colectivos (2), pasando por unha reserva que vai dun corenta a un dez por cento ou mediante o recurso da discrecionalidade, ata a ausencia de porcentaxes.

Ademais do exposto, sinalaremos que catro casos teñen establecidos requisitos previos para poderen optar ás actividades que deseñan. Nas públicas, os comúns e básicos son o empadroamento e a idade, e na privada, a idade.

j) Avaliación: presenza e ausencia

Este é un dos temas onde achamos un dos resultados máis sorprendentes do estudo realizado, ata o punto de poder afirmar que apenas se realiza avaliación co rigor preciso. Só en tres dos servizos –de dúas entidades estudadas– realizan este procedemento con certa coherencia, polo menos nunha primeira fase. Outros resultados salientables, referidos a este respecto, son:

- Realízase en todos os casos unha cuantificación de matrícula e xestión de listaxes de agarda, ademais dun seguimento da asistencia á actividade. A partir de aquí, os procedementos xa difiren.
- Nesas dúas entidades que indicamos que realizaban avaliación coherente en tres servizos, tamén achamos noutras institucións catro que apenas aplican ningún instrumento para avaliar as súas iniciativas, dato que revelan os propios informantes. O mesmo acontece noutra institución onde un dos servizos tampouco aplica ningún, dos cales tres realizan unha observación “improvisada”.

- Daqueles que aplican sempre ou esporadicamente instrumentos de avaliación, o máis utilizado é o cuestionario e, das técnicas, a observación sistemática só se utiliza en tres servizos –que tamén utilizan outras ferramentas, ademais do cuestionario–; sendo asistemática nos outros cinco servizos.
- Apenas se documenta o proceso de avaliación nas entidades. Cando se fai é, basicamente, para dar cumprimento a requirimentos administrativos e de xustificación económica.

En resumo, podemos afirmar con rotundidade que a avaliación apenas se utiliza como recurso de mellora do deseño e praxe de acción de ASCI. De aí que se deban incorporar procedementos de avaliación en todas as iniciativas de ASCI desenvolvidas, con protocolos claros e que vaian máis aló de cuantificar demanda e asistencia. Estes mecanismos deben ser rigorosos e sistematizados, dado que sorprende moito que se realicen observacións asistemáticas ou baseadas en supostas valoracións non documentadas para tomar decisións sobre a reedición dun programa ou a súa anulación.

k) A figura do animador ou animadora sociocultural

A formación inicial dos técnicos e técnicas que desenvolven actividades de animación é moi diversa. Unicamente atopamos dous informantes con formación específica no propio ámbito. Así, a máis común é a de Maxisterio (3), seguida de Historia (2), Pedagogía (1), Socioloxía (1) e Educación Social (1). Se ben, catro destes informantes non teñen como cometido primordial a actividade sociocultural, non obstante, boa parte da súa función dedícanla a este mester. Pola contra, nalgúns entidades estudadas existe a figura profesional do animador ou animadora sociocultural, mais ocúpase de labores de xestión cultural. Incluso hai quen detenta esta categoría profesional ocupándose en exclusiva da prevención de drogodependencias.

Non achamos diferenzas substanciais no labor desenvolvido polos profesionais que activan iniciativas de ASCI nos concellos en función da súa dimensión –pequenos (<10.000 hab.), medio (>10.000 hab.) e grandes (>30.000 hab.)–. Está máis especificado o labor nos de maior tamaño, pero depende moito dos servizos nos que se desenvolven, máis ca na propia entidade.

Unha das características destes profesionais é a súa polifunción, como queda patente en tres das institucións; e noutra, os seus labores varían en relación ás necesidades dos servizos. Isto produce disfuncións no desenvolvemento da súa tarefa primordial. Lembremos a categorización

de Lalana (Vergara, 2006) sobre o número das posibles; ás veces, o que prima é a imprecisión de tarefa. Esta alteración no cometido profesional esencial vese minorada se a citada diversidade ten a dirección axeitada. En síntese, esa diversidade funcional non sempre é percibida en sentido negativo. Así pois, o desempeño profesional dos traballadores que realizan ASCI debe ser mellor definido desde o punto de vista institucional, dentro da versatilidade que ten recoñecido o seu perfil.

Existe carencia de dirección técnico-administrativa. Maníftana os afectados en tres dos casos analizados; noutros dous, en aspectos e iniciativas puntuais. Só en tres servizos de dúas entidades ou casos de estudo consideran que, actualmente, é correcta.

O desempeño da carreira profesional non se desenvolve mellor nunha institución ca noutra atendendo a factores coma a dimensión ou a dispoñibilidade económica, senón que son máis determinantes outros parámetros, como a dirección administrativa, executiva ou política.

Para finalizarmos este informe de Tese realizamos unhas consideracións sobre o que estimamos poden ser algunhas das liñas de investigación, a desenvolver no futuro próximo sobre ASC e ASCI. Obviamente, fanse a partir do argumentado e baseadas na bibliografía empregada, na información obtida e na experiencia investigadora destes anos. Mais que facer propostas pechadas, trataríase de aproximar o foco de atención a certos temas relevantes que afloran no conxunto da investigación que levamos a cabo.

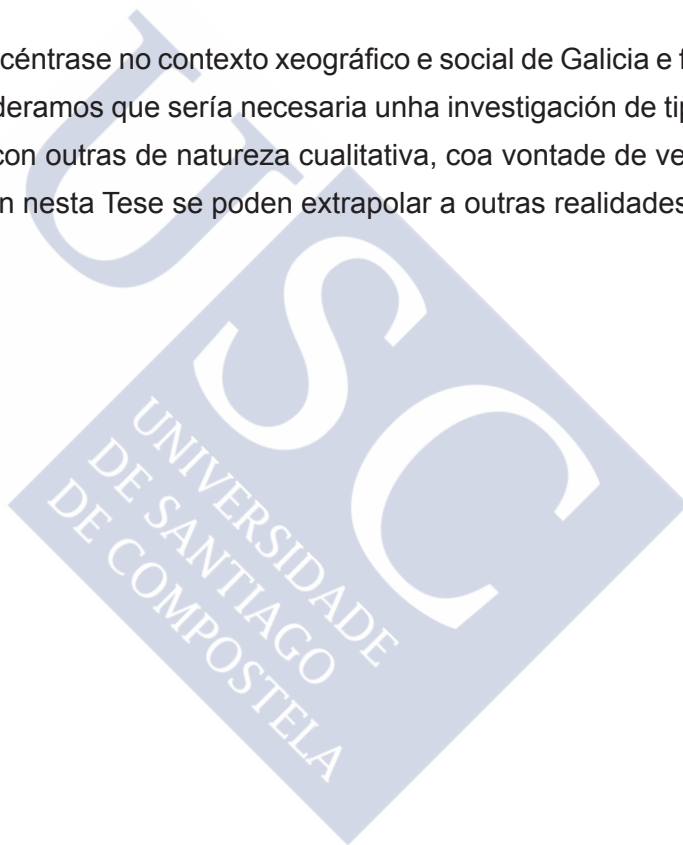
Un deses aspectos que cómpre enfatizar alude á dicotomía que se dá na práctica entre animación sociocultural e cultural. Indagación que tamén merece a predominancia do *espectáculo* sobre outro tipo de propostas de acción sociocultural, sendo un aspecto que Sarrate (2008) daba practicamente por superado hai case unha década. Ben é certo que no noso caso é relativa, pois só a verificamos en determinadas entidades, mais o suficientemente significativa para inferir a súa incidencia nas realidades cotiás.

Tamén conviría continuar investigando sobre os procedementos metodolóxicos dos que se fai uso na ASC –máis en concreto na ASCI–, sobre todo no relativo ao deseño de programacións, mais tamén á activación ou implementación das iniciativas que nelas se promoven. Entendemos que será especialmente relevante poder profundar nas razóns polas que apenas se avalían as iniciativas de ASC, incluídas as de ASCI. É mester alertar sobre a improvisación do proceso, no caso de se dar esa avaliación, ficando

reducido a un control cuantitativo para a xustificación económica ante as administracións, entidades ou os organismos que corresponda.

Tampouco se pode esquecer a valoración do concepto de ASC que se emprega nas institucións públicas e privadas que desenvolven ASCI en Galicia. Así como a necesidade de facer unha análise exhaustiva dos perfís profesionais dos seus traballadores e traballadoras: a súa formación inicial e continua, o escrutinio das categorías laborais baixo as que desempeñan o seu labor os profesionais, as funcións que realizan etc.

A derradeira suxestión indagatoria céntrase no contexto xeográfico e social de Galicia e faise desde unha óptica metodolóxica, xa que consideramos que sería necesaria unha investigación de tipo cuantitativo, o máis ampla posible, converxente con outras de natureza cualitativa, coa vontade de verificar, explicar e interpretar se os asertos que se fan nesta Tese se poden extrapolar a outras realidades.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Alfageme, E., Cantos, R. & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Águila Soto, C. (2007). El ocio y su investigación en los albores del siglo XXI: entre la Modernidad. En Monteagudo Sánchez, M.J. (Ed.). *El Ocio en la investigación actual: Una lectura desde ámbitos, disciplinas, grupos de población y contextos geográficos* (pp. 47-66). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Alonso Villar, O., Chamorro Rivas, J. M. & González Cerdeira, X. (2006). *La concentración geográfica de la industria en Galicia*. A Coruña: Fundación Barrié de la Maza.
- Alsinet Mora, C. (1997). El tiempo libre como instrumento de participación social. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 6, pp. 108-111.
- Alsinet Mora, C. (2001). El futuro de la infancia en Europa. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 18, pp. 69-78.
- Álvarez Méndez, J. M. (2005). Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva? En Cock, T. D. & Reichardt, CH. S. (Eds.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo* (pp. 9-24). Madrid: Morata.
- André, M. (1998). *Etnografía da práctica escolar*. Sao Paulo: Papirus Edora.
- Anguera Argilaga, M. T. (1989). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Anfara, V. A. Jr., Brown, K. M. & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31, pp. 28-38.
- Aranguren Gonzalo, L. (2005). La participación ciudadana: posibilidades y retos. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 22, pp.1-23.

Argos González, J., Ezquerro Muñoz, M. & Castro Zubizarreta, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (5), pp. 1-18.

Ariès, Ph. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, 281, pp. 5-17.

Ariès, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Aristegui Fradua, I. & Silvestre Cabrera, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor*, 188 (754), pp. 283-291. doi: 10.3989/arbor.2012.754n2002

Armengol Siscars, C. (2012). La intervención en el tiempo libre de niños y jóvenes: panorámica de la diversidad. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 50, pp. 45-67.

Aymerich, L., Grisolia, C. & Querol, R. (2006). *Nuevos tiempos, nuevos usos y nuevas tecnologías*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Alzate Piedrahita, M. V. (2004). El “descubrimiento” de la infancia (I). Historia de un sentimiento. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 30. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/alzate.htm>

Alzate Piedrahita, M. V. (2004). El “descubrimiento” de la infancia (II). Modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 1 (1), pp. 1-11. Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5295/2573>

Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.

- Bakeman, R. & Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Ballester Brage, L. (2006). El análisis semántico y pragmático de las entrevistas de investigación. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 11, pp. 107-129.
- Baquero, R. & Narodowski, M. (1994). ¿Existe la Infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 4, pp. 61-66.
- Barceló, T. (2012). El papel de la formación. Balances y retos. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 50, pp. 91-101.
- Barreiro Rivas, X. L. (2012). La demografía de Galicia en perspectiva política. Origen y causas del problema y confección de una agenda de prioridades. En Barreiro Rivas, X. L., Pascual Monzó, R. M. & Araújo Cardalda, L. X. (Eds.). *O reto demográfico de Galicia* (pp. 13-32). Santiago de Compostela: EGAP.
- Barreiro Rivas, X. L.; Pascual Monzó, R. M. & Araújo Cardalda, L. X. (Eds.) (2012). *O reto demográfico de Galicia*. Santiago de Compostela: EGAP.
- Barriga Lorente, J. (2009). Educación en el tiempo libre. En AA. VV. *Educación y Ocio. Red Estatal de Ciudades Educadoras Red Temática Ocio y Educación 2005-2009* (pp. 55-60). Zaragoza: Servicio de Educación, Ayuntamiento de Zaragoza.
- Becedóniz Vázquez, C. (2011). *Requisitos básicos que deben cumplir los procesos de participación infantil en el ámbito municipal. Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias*. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/>
- Benítez Gavira, R. & Aguilar Gavira, S. (2013). La mentira de la conciliación familiar y laboral. En Torío López, S., García Pérez, O., Peña Calvo, J. V. & Fernández García, C. M. (Coords.). *La crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 390-395). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Beriain Razquin, J. (1997). El triunfo del tiempo (representaciones culturales de temporalidades sociales). *Política y Sociedad*, 25, pp. 101-118.

Beriain Razquin, J. (2008). *Aceleración y tiranía del presente. La metamorfosis en las estructuras temporales de la modernidad*. México: Editorial Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.

Beriain Razquin, J. (2009). ¿Aceleración y/o desaceleración? Las dos caras del tiempo en la modernidad. En Cuenca Cabeza, M. & Aguilar Gutiérrez, E. (Coords.), *El tiempo del ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada* (pp. 45-55). Bilbao: Universidad de Deusto.

Beriain Razquin, J. (2012). Desaceleración social y elogio de la lentitud. En Guerra de Hoyos, C., Pérez Humanes, M. A. & Tapia Martín, C. (Coords.) *Temporalidades contemporáneas: incluido el pasado en el presente* (pp. 32-39). Sevilla: Junta de Andalucía.

Bermejo Barrera, J. C. (2010). Pensando el espacio: entre la geografía y la historia. *Gallaecia*, 29, pp. 285-298.

Bernal, J. L. (2007). El tiempo como recurso educativo. *Aula de innovación educativa*, 163-164, pp. 38-40.

Besnard, P. (1991). *La animación sociocultural*. Barcelona: Paidós.

Bisquerra Alzina, R. (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Bisquerra Alzina, R. (2004). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica* (Edición revisada). Barcelona: CEAC.

Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Blanco Desar, M. (2012). A resposta ao avellentamento da poboación no marco da Estratexia de Lisboa. Aproximacións ao caso de Galicia. En Barreiro Rivas, X. L.; Pascual Monzó, R. M. & Araújo Cardalda, L. X. (Eds.). *O reto demográfico de Galicia* (pp. 97-120). Santiago de Compostela: EGAP.

- Bouzada Fernández, X., Pidal, B. & Rodríguez, R. (1991). *Mapa cultural de Galicia. A situación sociocultural dos concellos galegos*. Santiago de Compostela: Consellería de Cultura e Xuventude.
- Bouzas Lorenzo, R. (2004). *La organización administrativa de la Xunta de Galicia: 20 años de autonomía*. Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials.
- Bringué Sala, X. (2001). Publicidad infantil y estrategia persuasiva: un análisis de contenido *Zer, Revista de Estudios de Comunicación*, 10, pp. 107-129.
- Brooker, L. & Woodhead, M. (Eds.) (2013). *El derecho al juego. La infancia en perspectiva*. Reino Unido: The Open University e Fundación Bernard van Leer.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buss Simão, M. (2007). Crianças, Infâncias, Educação e Corpo. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 3, (1), pp. 1-20. Recuperado de <http://www.uam.es/otros/ptcedh/>
- Caballo Villar, M. B. (2001). Los educadores sociales en la animación sociocultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 8, pp. 199-207.
- Caballo Villar, M. B. (2009). Una aproximación a los tiempos de la infancia. En Cuenca Cabeza, M. & Aguilar Gutiérrez, E. (Coords.), *El tiempo del ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada* (pp. 75-104). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Caballo, M.B., Candia, F.X., Caride, J.A. & Meira, P.A. (1996): *131 Conceptos Clave de Educación Social*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Caballo Villar, M^a. B., Caride Gómez, J. A. & Meira Cartea, P. A. (2012a). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad en Red. *Educación Social*, 47, pp. 11-24.

- Caballo Villar, M^a. B., Gradaílle Pernas, R. & Merelas Iglesias, T. (2012b). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 179-202.
- Caballo Villar, M^a. B. (2015). Jóvenes, ocio y educación en la sociedad Red. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 25, pp. 17-24. doi: 10.7179/PSRI_2015.25.01
- Calvo Sastre, A. (1998). Animación sociocultural en la infancia. La educación en el tiempo libre. En Trilla Bernet, J. (Coord.). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos* (pp. 211-212). Barcelona: Ariel,.
- Calvo Sastre, A. (2002). *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*. Madrid: Alianza.
- Calvo, E., Iglesias, C., López, E., Santiago, I., Silveira, S. & Villar, E. (2013). O grao de urbanización en Galicia: diferenzas socioeconómicas entre as distintas zonas. *Revista Galega de Economía*, 22 (2), pp. 57-78.
- Callen Cuesta, A., Figueras Torruella, P. & Gutiérrez Martínez, I. (2013). La adquisición de competencias en animación sociocultural. Proyecto de dinamización de las entidades de barrio. *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/>
- Cabanellas, I. & Eslava, C. (2005). *Los territorios vitales de la infancia*. Barcelona: Graó.
- Caride Gómez, J. A. (1988). De los profesores, la escuela y la animación sociocultural. *Educación*, 13, pp. 69-80.
- Caride Gómez, J. A. (1997). Paradigmas teóricos en la animación sociocultural. En Trilla Bernet, J. (Coord.), *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos* (pp. 41-60). Barcelona: Ariel.
- Caride Gómez, J. A. (2000). Modelos teóricos en animación sociocultural. En *Animación Teatral, teorías, experiencias, materiais* (pp. 53-84). Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.

- Caride Gómez, J. A. (2005). El tiempo escolar: una contrucción social. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, pp. 49-52.
- Caride Gómez, J. A. (2005a). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación*, 336, pp. 73-88.
- Caride Gómez, J. A. (2005b). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride Gómez, J. A. (dir.) (2005c). *A xornada escolar de sesión única en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Caride Gómez, J. A. (2008). Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: aproximación a su análisis en la vida cotidiana ana del alumnado de Educación Primaria en España. *Revista Investigaciones en Educación*, pp. 39-59.
- Caride Gómez, J. A. (2009). Ocio y ciudadanía: acerca del tiempo como construcción social y educativa. En Cuenca Cabeza, M. & Aguilar Gutiérrez, E. (Coords.), *El tiempo del ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada* (pp. 153-173). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Caride Gómez, J. A. (2012a). Presentación. Tiempos educativos, tiempos de ocio. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 7-16.
- Caride Gómez, J. A. (2012b). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor*, 188, 754, pp. 301-313. doi: 10.3989/arbor.2012.754n2004
- Caride Gómez, J. A. & Pose Porto, H. (2008). Comunidades que educan. *Grial*, (XLVI) 177, pp. 36-41.
- Caride Gómez, J. A., Lorenzo Castiñeiras, J. J. & Rodríguez Fernández, M. A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 19-60.

Casares Berg, H. (2008). *Ocio e hábitos culturais dos galegos*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega e Observatorio da Cultura Galega.

Casas Aznar, F. (1998) *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

Casas Aznar, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43, (1), pp. 27-42.

Casas Aznar, F. (1994). Participació dels infants en la societat. *Revista de treball social*, 134, pp. 112-117.

Casas Aznar, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43 (1), pp. 27-42.

Casas Aznar, F. (2009). Infancia y participación en la ciudad. En Villagrasa Alcaide, C. & Ravetllat Ballesté, I. (Coords.). *Por los derechos de la infancia y de la adolescencia: un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los derechos del niño* (pp.501-510). Barcelona: Editorial Bosch.

Casas Aznar, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 17, pp. 15-28.

Castells Oliván, Manuel (Ed.) (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

Castells Oliván, M. (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red (II): los nuevos espacios de la comunicación. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 75, pp. 11-23.

Castro Rodríguez, M., Zapico Barbeito, H & Rodríguez Rodríguez, X. (2007). Experiencias de trabajo entre escuela y comunidad en el contexto gallego . En Vera, J., Zafra, M., Majado, F., Zapico, M^a H., Rodríguez, J. Castro, M., & Ferrer, G.J. (Aut.). *La escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela* (pp. 139-177). Barcelona: Graó.

Castro Zubizarreta, A., Ezquerro Muñoz, P. & Argos González, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia, en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*, 11, pp. 107-123.

- Catalá Gorgues, R. (2008). Los inicios de la ASC en España; 1ª parte. *Revista Quaderns d'Animació i educació social*, 7. Recuperado de <http://quadernsanimacio.net/>
- Catalá Gorgues, R. (2009). Los inicios de la animación sociocultural en España, 2ª parte. *Revista Quaderns d'Animació i educació social*, 9. Recuperado de <http://quadernsanimacio.net/>
- Catalá Gorgues, R. (2011). La animación sociocultural como sistema de formación: una perspectiva histórica (1976-2000). *Revista Educación Social*, 13, pp. 1-48. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=16&c=152&n=459>
- Centro Nacional de Educación Ambiental –CENEAM– (2009). ¡Hagan sitio, por favor! La reintroducción de la infancia en la ciudad. Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales.
- Cernadas Ramos, A., Pineda Nebot, C. & Chao Pérez, L. (2013). Democracia local y participación ciudadana. Estudio comparativo de Galicia y la Rioja. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociales*, 12 (1) pp. 175-209.
- Clua-Losada, M.; Sese i Bállart, A. & Tur i Tur, M. (2011). Infancia y exclusión social en España: realidades y retos a partir de la crisis. *Zerbitzuan*, 50, pp. 71-84. doi:10.5569/1134-7147.50.06
- Cock, T. D. & Reichardt, CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. & Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos -CEAPA- (2009). *La jornada escolar en la escuela pública. Informe comparativo de la situación en las Comunidades Autónomas*. Curso 2009-2010. Madrid: CEAPA.
- Consello Económico e Social de Galicia -CES- (2013). *Memoria sobre a situación económica e social de Galicia*. Santiago de Compostela: CES.

Constitución española 1978. BOE 29/12/1978.

Conde de Valdivieso, H. (1999). Tiempos y ritmos escolares en los países de la Unión Europea. El modelo de Estrasburgo. *Aula*, 11, pp. 95-114.

Conde Melguizo, R. (2012). Reivindicando la participación infantil: de proyectos de adultos a ciudadanos del presente. *Perspectiva Sociológica*, 16, pp. 69-77.

Cots, J. (2005). El derecho a la participación de los niños. *Revista de educación social*, 4. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=7&c=52&n=141>

Cuenca Amigo, J. (2008). El ocio líquido. Un nuevo paradigma de experiencia. En Monteagudo, M. J. (Ed.). *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio* (pp. 17-42). Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca Amigo, J. (2012). Génesis de la comprensión experiencial del ocio en la modernidad tardía: transformaciones del concepto de vivencia. *Arbor*, 188 (754), pp. 315-325. doi: 10.3989/arbor.2012.754n2005

Cuenca Cabeza, M. (2002a). La educación del ocio: el modelo de intervención UD. En De la Cruz Ayuso, C. (Ed.). *Educación del ocio. Propuestas internacionales* (pp. 5-56). Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca Cabeza, M. (2002b). La educación del ocio. Ámbitos de acción futura. *Revista de Educación*, nº extra, pp. 149-167.

Cuenca Cabeza, M. (2004). *Pedagogía del ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca Cabeza, M. (2005). Emergencia de un discurso-realidad en la sociedad del ocio. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, pp. 60-64.

Cuenca Cabeza, M. (2009). Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre, En Otero López, J. C. (Coord.). *Las pedagogías del ocio: nuevos desafíos* (pp. 9-23). Lugo: Axac.

- Cuenca Cabeza, M. (2010). La fuerza transformadora del ocio. En Cuenca Cabeza, M., Aguilar Gutiérrez, E. & Ortega Nuere, C. (Eds.). *Ocio para innovar* (pp. 17-82). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. (2011). El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 47, pp. 25-40.
- Cuenca Cabeza, M. (2013). Ocio valioso en tiempos de crisis. En Torío López, S., García Pérez, O., Peña Calvo, J. V. & Fernández García, C. M. (Coords.). *La crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 5-20). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Cuenca Cabeza, M. (2014). Aproximación al ocio valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 1 (1), pp. 21-41. Recuperado de file:///C:/Documents%20and%20Settings/Suso/Mis%20documentos/Downloads/330-1214-2-PB%20(2).pdf
- Cuenca Cabeza, M. & Goytia Prat, A. (2012). Ocio experiencial: antecedentes y características. *Arbor*, 188, (754) pp. 265-281. doi: 10.3989/arbor.2012.754n2001
- Da-Rocha, J. M. & Lores F. X. (2007). Demografía, educación, cambio estructural y convergencia: Galicia-España 2001-2050. *Revista de Economía Aplicada*, 43 (XV), pp. 123-144.
- Dahlerg, G., Moss, P. & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Dávila Balsera, P. & Naya Garmendia, L. M. (2003). La infancia en Europa: una aproximación a partir de la Convención de los derechos del niño. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, pp. 83-133.
- Dávila Balsera, P. & Naya Garmendia, L. M. (2006). Los derechos de la infancia en el marco de la educación comparada. *Revista de Educación*, 340, pp. 1009-1038.
- Dávila Balsera, P. & Naya Garmendia, L. M. (2008). El discurso proteccionista sobre los derechos de la infancia en los Tratados Internacionales. *XXI Revista de Educación*, 10, pp. 15-30.

Dávila Balsera, P., Naya Garmendia, L. M. & Altuna Urdin, J. (2015). Las políticas supranacionales de Unicef, infancia y educación. *Bordón* 67 (1), pp. 25-38. doi: 10.13042/Bordon.2015.67102

De Juana López, J. & Prada Rodríguez, J. (2006). La dinámica política de la Galicia post-autonómica. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 28, pp. 323-342.

Declaración Universal dos Dereitos Humanos (1948). ONU. Recuperado de <http://www.sgep.org/>

Decreto 205/2013, do 27 de decembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ao título de técnico superior en Animación Sociocultural e Turística. DOG 5/5/2014.

Decreto 331/2005, do 28 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ao título de técnico superior en animación sociocultural. DOG 18/8/2005.

Delgado Criado, B. (1998). *Historia de la Infancia*. Barcelona: Ariel.

Del Molino Alonso, C. (2003). El papel de las organizaciones no gubernamentales en la defensa de los derechos de la infancia. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, pp. 135-151.

Del Olmo Pintado, M. e Hernández Sánchez, C. (2004). Diversidad cultural y educación: la perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar. En Vera Muñoz, M. I. & Pérez i Pérez, D. (Coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Cameiro, R. Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Francia: UNESCO.

Delval, J. (1988): Sobre la historia del estudio del niño. *Infancia y aprendizaje*, 44, pp. 59-108.

Delval, J. & Gómez, J. C. (1988). Dietrich Tiedemann: La psicología del niño hace doscientos años. *Infancia y Aprendizaje*, 41, pp. 9-30.

DeMause, LI. (1974). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.

Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2ª Ed.). Londres: Sage.

Domínguez, M. & Coco, A. (2000). El pluralisme metodològic com a posicionament de partida. Una primera valoració del seu ús a la recerca social. *Revista Catalana de Sociologia*, 11, pp. 105-132.

Doménech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.

Doménech, J. & Honoré, C. (2010). Romper el tabú de la lentitud. Un «diálogo virtual» entre Joan Domènech y Carl Honoré. *Aula de Infantil*, 56, pp. 7-9.

Dopico Gutiérrez del Arroyo, F. (2012). A demografía galega en perspectiva económica: descripción, análise e perspectivas. En Barreiro Rivas, X. L.; Pascual Monzó, R. M. & Araújo Cardalda, L. X. (Eds.). *O reto demográfico de Galicia* (pp. 81-96). Santiago de Compostela: EGAP.

Dumazedier, J. (1968). *Hacia una sociedad del ocio*. Barcelona: Estella.

Dumazedier, J. (1973). *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona: Fontanella.

Egido Gálvez, I. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, pp. 255-278.

El Progreso (2015). *La falta de rentabilidad ahoga a casi la mitad de las piscinas climatizadas de la provincia de Lugo*. Recuperado de <http://elprogreso.galiciae.com/nova/383049.html>

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage.

Eslava, C. (2005). Territorios de la cultura infantil. En Cabanellas, I., Eslava, C., Tejada, M., Hoyuelos, A., Fornasa, W & Polonio, R. (Eds.) *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pp. 89-118). Barcelona: Graó.

Feito Alonso, R. (2007). Tiempos escolares. El debate sobre la jornada escolar partida y continua. *Cuadernos de Pedagogía*, 365, pp. 74-79.

Fernández Enguita, M. (1999). ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogía*, 284, pp. 76-81.

Fernández Enguita, M. (2001). *La jornada escolar: análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Barcelona: Ariel.

Fernández Enguita, M. (2013). El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6 (2), pp. 150-167.

Fernández I Barrera, J. (2009). Los niños y niñas: ¿ciudadanos de hoy o de mañana? *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo social*, 16, pp. 111-126.

Ferreiro-Núñez, X. (2015). A animación sociocultural na infancia: iniciativas e programas nos tempos de lecer en Galicia. Comunicación presentada no *III Encontro de mocidade investigadora EDI_USC* (25/26-04-2015).

Ferreiro Núñez, X. & García Seijo, M. I. (2015). Uso de tiempos de la infancia y adolescencia. La necesidad de un equilibrio. *Aula de Innovación Educativa*, 239, pp. 49-52.

Figueras Torruella, P. (2008). Los técnicos en animación sociocultural. Una profesión de frontera, en Educación social y animación sociocultural. *Revista de Educación Social*, 9. Recuperado de <http://www.eduso.net/res>

Fraguela Vale, R., Lorenzo Castiñeiras, J. J. & Varela Garrote, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), pp. 429-446.

Freire, H (2010). La escuela es el bosque. *Cuadernos de Pedagogía*, 407, pp. 72-75.

Freire, H. (2011). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.

- Froufe Quintas, S. (1997). El papel de la animación sociocultural en las Universidades Populares. *Pedagogía Social*, 15/16, pp. 185-194.
- Fundación Rodríguez de la Fuente (2014). *Bosque escuela*. Recuperado de <http://bosquescuela.com/2014/11/apertura-del-primer-centro-bosquescuela-en-espana/>
- Garaigordobil Landazabal, M. (2005). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. *Aula de Infantil*, 25, pp. 37-43.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- González-Romá, V. (2011). El clima de los equipos de trabajo. Una propiedad configuracional. *Papeles del Psicólogo*, 32 (1), pp. 48-58.
- Granero, A. & Baena, A (2010). The search for nature as a way of compensation of the new urban lifestyle. *Journal of Sport and Health Research*, 2 (1), pp. 17-25.
- Guillet, J. C. (2006). *La animación en la comunidad. Un modelo de animación socioeducativa*. Graó: Barcelona.
- Guzmán, R., Cabrera, L., Yanes, J. & Castro, J. (2008). Análisis de la Investigación Cualitativa en Educación desarrollada en el estado español. *Curriculum*, 21, pp. 157-184.
- Heller, E. (2009). Hacia la calidad del tiempo. La Asociación para ralentizar el tiempo y otros movimientos de la soberanía del tiempo. En Cuenca Cabeza, M. & Aguilar Gutiérrez, E. (Coords.), *El tiempo del ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada* (pp. 75-104). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Herrera Menchén, M. M. (2006). La animación sociocultural. Una práctica participativa de educación social. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, pp. 73-93.

Hidalgo, M. V., Sánchez, J. & Lorence, B. (2008). Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. *XXI Revista de Educación*, 10, pp. 85-95.

Hillesheim, B. (2013). Uma educação por vir: infância e potência. *Revista Educação e Sociedade*, 34 (123), pp. 611-620.

Honoré, C. (2013). *Elogio de la lentitud. Un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*. Barcelona: RBA.

Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de Infantil*, 39, pp. 5-9.

Hoyuelos, A. (2008a): Los tiempos de la infancia. *Temps per Créixer*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 15-30.

Hoyuelos, A. (2008b). Vivir los tiempos emocionados de la infancia. En Cabanellas, I., Eslava, J. J., Eslava, C. & Polonio, R. (Aut.). *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.

Instituto Galego de Estatística -IGE- (2009). *Panorama demográfico de las Comunidades Autónomas*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Instituto Galego de Estatística -IGE- (2012). *Datos básicos de Galicia*. Recuperado de <http://www.ige.eu/web/>

Instituto Galego de Estatística -IGE- (2013). *Datos básicos de Galicia*. Recuperado de <http://www.ige.eu/web/>

Instituto Galego de Estatística -IGE- (2014). *Datos básicos de Galicia*. Recuperado de <http://www.ige.eu/web/>

Instituto Galego de Estatística -IGE- (2015). *Datos básicos de Galicia*. Recuperado de <http://www.ige.eu/web/>

- Instituto Nacional de Estadística -INE- (2013). *Anuario estadístico de España 2013*. Recuperado de <http://www.ine.es/>
- Jociles Rubio, M^a. I. (2005). Familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad. ¿Es la FP reglada una alternativa a la universidad o un camino alternativo hacia ella? *Revista de Educación*, 336, pp. 267-291.
- Kleiber, D. A. (1999). *Leisure experience and human development. A dialectical interpretation*. Nueva York: Basic Books.
- Kleiber, D. A. (2002). La intervención para el desarrollo y la educación del ocio: Una perspectiva / visión a lo largo de la vida. En De la Cruz Ayuso, C. (Ed.). *Educación del ocio: Propuestas internacionales* (pp. 69-83). Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto.
- Lafargue, P. (2011). *El derecho a la pereza*. Madrid: Maia Ediciones.
- Lagares Díez, N. & Pereira López, M. (2013). *Los componentes del voto en las elecciones gallegas*. En García Díaz, F. (Coord.). *Actores políticos y sociales. XI Congreso AECPA*. Sevilla: Universidad Pablo Olavide. Recuperado de <http://www.aecpa.es>
- Lage, X.A., Trabada, X.E., Fernández, M. (2011). *A situación sociocultural dos concellos galegos de menos de 50 000 habitantes. II Mapa cultural de Galicia*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galego. Recuperado de <http://consellodacultura.org>
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 21-38.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lázaro Fernández, Y. (2006). Derecho al ocio. En Cuenca Cabeza, M. (Coord.): *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio* (pp. 143-156). Bilbao: Universidad de Deusto.

Lázaro Herrero, L. (2012). La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea. Estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, pp. 193-218.

Lázaro, Y., Madariga, A., Lazcano, I. & Douistua, J. (2012). El derecho al ocio. Un derecho humano en ocasiones desconocido. Comunicación a las VIII Jornadas Científicas internacionales de investigación sobre discapacidad. Recuperado de <http://cdjornadas-inico.usal.es/docs/760.pdf>

Legarreta Iza, M. (2014). Cuidados y sostenibilidad de la vida: Una reflexión a partir de las políticas de tiempo. *Papeles del CEIC International Journal on Collective Identity Research*, 104 (1). Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/12427/11349>

Lei 7/1985, de 2 de abril, reguladora das bases de réxime local. BOE 3/04/1985.

Lei 30/1992, de 26 de novembro, de réxime xurídico das Administracións públicas e do procedemento administrativo común. BOE 27/11/1992.

Lei 4/1993, de 14 de marzo, de servizos sociais de Galicia. DOG 23/04/1993.

Lei 5/1997, do 22 de xullo, de Administración local de Galicia. DOG 5/08/1997.

Lei 2/2011, de 4 de marzo, de economía sustentable. BOE 5/03/2011.

Lei 3/2011, de 30 de xuño, de apoio á familia e á convivencia de Galicia. DOG 13/07/2007.

Lei 13/2008, de 3 de decembro, de servizos sociais de Galicia. DOG 18/12/2008.

Lei 27/2013, de 27 de decembro, de racionalización e sustentabilidade da Administración Local. BOE 30/12/2013.

Lei 5/2014, do 27 de maio, de medidas urxentes derivadas da entrada en vigor da Lei 27/2013, do 27 de decembro, de racionalización e sustentabilidade da Administración local. DOG 30/05/2014.

Lei orgánica 1/1981, de 6 de abril, do Estatuto de autonomía de Galicia. BOE 28/04/1981.

Lei orgánica 1/1990, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE). BOE 4/10/1990.

Lei orgánica 5/2002, de 19 de xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional. BOE 20/06/2002.

Lei orgánica 2/2006, de 3 de maio de educación (LOE). BOE 4/05/2006.

Lei orgánica 8/2013, de 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa (LOMCE). BOE 10/12/2013.

Leyra Fatou, B. & Bárcenas Viñas, A. M. (2014). Reflexiones etnográficas sobre el ocio infantil. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4 (1). Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6238/pr.6238.pdf

León Barroso, H. (2012). De la generación del pulgar a la generación del índice. *Teknokultura*, 9, (1), pp. 177-181.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa. BOE 6/08/1970.

Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del código civil y de la ley de enjuiciamiento civil. BOE 17/01/1996.

Lie, R. (2009). Comprender la hibridación: Hacia un estudio de los espacios de comunicación intercultural. *Revista CIDOB*, 88, pp. 43-52.

Linaza Iglesias, J. I. (1986). El juego y su influencia en el desarrollo del niño. *Revista de Educación*, 279, pp. 25-36.

Linaza Iglesias, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón* 65 (1), pp. 103-117.

Livingstone, S. (2007). Los niños en Europa. Evaluación de los riesgos de internet. *TELOS*, 73, pp. 52-69.

Lois González, R. C. & Aldrey Vázquez, J. A. (2010). El problemático recorrido de la ordenación del territorio en Galicia. *Cuadernos Geográficos*, 47, pp. 583-610.

López Noguero, F. (2002). El perfil del animador profesional y voluntario. Análisis de contenido. *Pedagogía Social*, 9, pp. 161-172.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.

Márquez Cruz, G. (2004). Las elecciones locales y provinciales en Galicia (1979-2004) I. Comportamiento electoral y continuidad/renovación de las autoridades locales. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociales*, 3 (2) pp. 111-133.

Márquez Cruz, G. (2005). Las elecciones locales y provinciales en Galicia (1979-2004) II. El rendimiento del sistema electoral y la inestabilidad política, las mociones de censura. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociales*, 4 (1), pp. 39-63.

Martinell Sempere, A. (2014). *Vida cultural, vida local*. Agenda 21 de la cultura-Comisión de Cultura de Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU). Recuperado de www.nueva.agenda21culture.net

Martínez, J. R. (2004). Entrevista a Francesco Tonucci. *Andalucía Educativa*, 46, pp. 37-39.

Martínez Miguel, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9 (1), pp. 123-146.

Martínez Agut, P. (2012). El Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística: nuevos retos profesionales. Recuperado de <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/quince/Eltecnico.pdf>

Martínez Muñoz, M. & Ligerio Lasa, J. A. (2003). Familia, infancia y derechos. Una mirada cualitativa desde la percepción adulta. *Portularia*, 3, pp. 49-65.

- Martínez López, M. (2005). Sociologías del espacio. *Reis*, 109, pp. 127-154.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Cultura (2011). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2010-2011*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Montaner i Martorell, J. M. & Muxí Martínez, Z. (2011). *Usos del tiempo y la ciudad*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Monteagudo, M. J. & Cuenca, M. (2012). Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 103-135. doi: http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2012.20.3
- Monteagudo, M. J., Cuenca Amigo, J., Bayón, F. & Kleiber, D. A. (2013). Ócio ao longo da vida. As potencialidades dos itinerários de ócio para a promoção do desenvolvimento humano. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 1 (2), pp. 156-173.
- Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de investigación educativa*, 24 (1), pp. 147-164.
- Morán Calvo-Sotelo, M. L. (2007). Espacios y ciudadanos los lugares de la narración clásica de la ciudadanía. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 119, pp. 11-34.
- Morán de Castro, C. & Caride Gómez, J. A. (2005). La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, pp. 64-69.
- Morán de Castro, C. (2009). Infancia y familias a ritmo del tiempo escolar. En Cuenca, M. & Aguilar, E. (Eds.). *El tiempo de Ocio: transformaciones y riesgos de la sociedad apresurada* (pp. 177-193). Bilbao: Universidad de Deusto.

Morros I Vigil, P. (2008). La formación académica del animador sociocultural en la sociedad del conocimiento en Educación social y animación sociocultural. *Revista de Educación Social*, 9. Recuperado de <http://www.eduso.net/res>

Muñoz Justicia, J. (2003). *Atlas.ti*. Versión 2.4. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>

Narodowski, M. (2011). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (60), pp. 101-114.

Novella, A. M. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social*, 38, pp. 77-93.

Novella, A. M. (2011). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Tesi*, 13 (2), pp. 380-403.

Novella, A. M., Agud, I., Llena, a. & Trilla, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón*, 63 (3), pp. 93-108.

Ochaita Alderete, E. & Espinosa Bayal, M^a. A. (2012). Los derechos de la infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), pp. 25-46.

Ocón Domingo, J. (2006). Normativa internacional de protección de la infancia. *Cuadernos de Trabajo Social*, 19, pp. 113-131.

ONU (1989). Convención dos dereitos do neno.

ONU (2009). *Observación General nº 12. El derecho del niño a ser escuchado. Comité de los Derechos del Niño como referencia*. Nueva York: ONU. Recuperado de www.observatoriodelainfanciadeasturias.es

- ONU (2013). *Observación general N° 17. El derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes* (art. 31). ONU. Recuperado de <http://www.cc.gob.gt/ddhh2/docs/organos/Nino/Generales/OGnino17.pdf>
- Organización mundial ciudades y gobiernos locales unidos-CGLU & Ajuntament Barcelona (2004). *Agenda 21 de la cultura*. Barcelona: CGLU, Ajuntament Barcelona. Recuperado de <http://www.agenda21culture.net/index.php/de/docman/agenda21/222-ag21es/file>
- Ortíz Guitart, A. (2007). Geografías de la infancia: descubriendo “nuevas formas” de ver y de entender el mundo. *Documents D'anàlisi Geogràfica*, 49, pp. 197-216.
- Otero Urtaza, E., Navarro Patón, R. & Basanta Camiño, S. (2013). Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), pp. 140-157.
- Pac Salas, D. & Minguijón Pablo, J. (2011). Percepción ciudadana de la participación sociopolítica. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociales*, 10 (2), pp. 117-129.
- Pena, J. A. & Sánchez, J. M. (2008). Disparidades económicas intrarregionales a escala municipal: evidencia empírica para el caso gallego. *Revista de Estudios Regionales*, 81, pp. 15-43.
- Pérez de Pablos, S. (18 de xaneiro de 1999). La CEAPA reclama el aumento de la jornada escolar a 180 horas. *El País*. Recuperado de <http://elpais.com>
- Pérez Sánchez, C. N. (2004). La construcción social de la infancia. Apuntes desde la sociología. *Témpora*, 7, pp. 149-168.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes*, Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1997). *Metodologías de investigación en animación sociocultural*. En Trilla Bernet, J. (Coord.), *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos* (pp. 81-96). Barcelona: Ariel.

Pérez Serrano, G. (1998a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (1998b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (Coord.) (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.

Pérez Serrano, G. (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de Educación*, 336, pp. 19-39.

Pérez Serrano, M. (2011). Desafíos da investigación qualitativa em Animação Sociocultural. En Lopes, M. (Coord.) *Metodologias de investigação em animação sociocultural* (pp. 327-349). Chaves: Intervenção.

Pereyra-García Castro, M. A (2002). La jornada escolar y su reforma en España. Un marco de comprensión. En Pereyra-García Castro, M. A. & Coronel Llamas, J. M. (Comps.) *Infancia y escolarización en la modernidad tardía* (pp. 71-104). Madrid: AKal.

Planas, A. & Soler Masó, P. (2010). La evaluación de políticas socioculturales en municipios pequeños. *Animador Sociocultural*, 3 (2), pp. 1-7. Recuperado de <http://www.rianimacion.org/animador/wp-content/plugins/downloads-manager/upload/La%20evaluacion%20de%20politicas%20culturales%20en%20municipios%20pequeños.pdf>

Prada Blanco, A. (2004). Economía de Galicia: situación actual y perspectivas. *Revista Galega de Economía*, 13 (1-2), pp. 1-5.

Pol Urrútia, E. (1996). La apropiación del espacio. En Íñiguez, L. & Pol, E. (Eds.), *Cognición, representación y apropiación del espacio* (pp. 45-62). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Pol Urrútia, E. (2002). El modelo dual de la apropiación del espacio. En García Mira, R., Sabucedo, J. M. & Romay, J. (Eds.). *Psicología y Medio Ambiente. Aspectos psicosociales, educativos y metodológicos* (pp. 123-132). A Coruña: Universidade da Coruña.

- Pollock, L. A. & Bárcena, A. (Trad.) (1993). *Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Pose Porto, H. M. (2006). *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico-social*. Barcelona: Editorial Graó.
- Precedo Ledo, A. & Míguez Iglesias, A. (2007). Policentrismo urbano y ajuste del sistema de ciudades en Galicia. *Xeográfica*, 7, pp. 75-93.
- Precedo Ledo, A.; Míguez Iglesias, A. & Fernández Justo, M. I. (2008). Galicia: o tránsito cara unha sociedade urbana no contexto da Unión Europea. *Revista Galega de Economía*, 17, pp. 89-108.
- Puig, J. M. & Trilla, J. (1987). *La Pedagogía del Ocio*. Barcelona: Laertes.
- Puig Picart, T. (1988). *Animación sociocultural. Cultura y territorio*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Ravetllat Ballesté, I. (2012). El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30 (2), pp. 89-108.
- Real Academia Española (2013). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Real Academia Galega (2013). Diccionario da lingua galega. Recuperado de <http://www.realacademiagalega.org/diccionario>
- Real Decreto 1684/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE 27/12/2011.
- Resolución de 22 de febrero de 2011, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el I Convenio colectivo marco estatal de ocio educativo y animación sociocultural. BOE 08/03/2011.

Real Decreto 2058/1995, do 22 de decembro, polo que se establece o título de técnico superior en animación sociocultural e as súas correspondentes ensinanzas mínimas. BOE 21/2/1996.

Real Decreto 1684/2011, de 18 de novembro, por el que se establece el título de Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística y se fijan sus enseñanzas mínimas BOE 27/12/11.

Real Decreto 1096/2011, de 22 de xullo, polo que se complementa o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais mediante o establecemento de nove cualificacións profesionais da familia profesional Servizos Socioculturais e á Comunidade. BOE 31/08/2011.

Resolución de 16 de febrero de 2010, da Universidade de Santiago de Compostela, pola que se publica o plan de estudos de Graduado en Educación Social. BOE 5/3/2010.

Reymaeker, B. (2012). Cuando el espacio conceptualizado se encuentra con el espacio vivido. Los proyectos territoriales de desarrollo como complejos procesos de «traducción». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 58 (1), pp. 123-135.

Ridao García, I. & Gil Flores, J. (2002). La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos. *Revista de educación*, 327, pp. 141-156.

Riera Romaní, J. (2011). Las familias y sus relaciones con la escuela y la sociedad frente al reto educativo, hoy. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 49, pp. 11-24.

Rinaldi, C. (2001). A pedagogy of listening: a perspective of listening from Reggio Emilia. *Children in Europe*, 1, pp. 2-5.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona-Málaga: Aljibe.

Rodríguez Pascual, I. (2005). Revisando críticamente el discurso sobre el impacto de la sociedad de la información en la población infantil: el problema del aislamiento social. *Papers: Revista de sociología*, 77, pp. 157-178.

- Rodríguez Pascual, I. (2006). Infancia y nuevas tecnologías: un análisis del discurso sobre la sociedad de la información y los niños. *Política y Sociedad*, 43 (1), pp. 139-157.
- Rodríguez-Pascual, I & Morales-Marente, E. (2013). ¿Cuántas veces dejamos de ser niños? Un análisis de la representación social de la autonomía infantil. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 143, pp. 75-92. doi.org/10.5477/cis/reis.143.75
- Román, M. & Pernas, B. (2009). ¡Hagan sitio, por favor! La reintroducción de la infancia en la ciudad. Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales.
- Rousseau, J. J. (2006). *Emilio ou da educación*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións USC.
- Royo Prieto, R. (2011). Maternidades, paternidades y tiempo de ocio personal: otra manifestación de la desigualdad de género. En Madariaga Ortuzar, A. & Cuenca Amigo, J. (Eds.). *Los valores del ocio: cambio, choque e innovación* (pp. 73-98). Documentos de Estudios de Ocio, 43. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rul-Lan Buades, G. (1997). Del ocio al neg-ocio... y otra vez al ocio. *Papers: Revista de sociología*, 53, pp. 171-193.
- Runge Peña, A. K. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía: reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 23/24, pp. 67-86.
- Runge Peña, A. K. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. *Revista latinoamericana ciencias sociales, niñez y juventud*, 6 (1), pp. 31-53.
- Rusell, B (2000). *El elogio de la ociosidad*. Madrid: Edhasa.
- Sánchez Bursón, J. M. (2008). La infancia en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 11, pp. 23-43.

- Sandín Esteban, M^a P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18 (1), pp. 223-242.
- Sandín Esteban, M^a. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos Sacristán, M. (2012). Una aproximación a la ley de mendicidad de 1903. *Revista de la Inquisición*, 16, pp. 227-260. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Suso/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-UnaAproximacionALaLeyDeMendicidadDe1903-4037768%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Suso/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-UnaAproximacionALaLeyDeMendicidadDe1903-4037768%20(1).pdf)
- San Salvador del Valle Doistua, R. (2000). *Políticas de ocio. Cultura, turismo, deporte y recreación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- San Salvador del Valle Doistua, R. (2009). El tiempo del ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada. En Cuenca Cabeza, M. & Aguilar Gutiérrez, E. (Coord.), *El tiempo del ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada* (pp. 23-42). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santos Sacristán, M. (2008). Los inicios de la protección a la infancia en España (1873-1918). Comunicación presentada al IX Congreso Internacional de la Asociación Española de Historia Económica. Recuperado de <http://www.um.es/ixcongresoaehe/pdfB3/>
- Saralegui, J. (1997). Proyecto del Instituto Nacional de Estadística para la encuesta europea de Empleo del Tiempo en España (EET). Eurostat, *Revista Internacional de Sociología*, 18, pp. 193-204.
- Sarrate Capdevila, M^a. L. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Bordón*, 60 (4), pp. 51-61.
- Sasia Santos, P. M. & De la Cruz Ayuso, C. (2007). El ocio, ¿Cuestión de bienestar? En Sánchez, M. J. (Ed.). *El Ocio en la investigación actual: Una lectura desde ámbitos, disciplinas, grupos de población y contextos geográficos* (pp. 227-236). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Save the Children España(2011). *Agenda de infancia 2012-2015: Propuestas de Save the Children para la X Legislatura*. Madrid: Save the Children.

- Setién Santamaría, M. L. (2006). Sociología del ocio. En Cuenca Cabeza, M. (Coord.), *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio* (pp. 201-217). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sivan, A. (2002). Educación del ocio y desarrollo Humano: el caso de Hong Kong. En De la Cruz Ayuso, C. (Ed.). *Educación del ocio: Propuestas internacionales* (pp. 57-68). Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto.
- Stake, R. E. (2010): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stebbins, R. A. (2014). Quando o trabalho é essencialmente lazer. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 1 (1) pp.42-56.
- Stebbins, R. A. (2004). Serious leisure, volunteerism and quality of life. En Haworth, J. T. & Veal, A. J. (Eds.). *Work and Leisure* (pp. 200-212). New York: Taylor & Francis Group.
- Stebbins, R. A. (2012). Compromiso temporal discrecional: efectos sobre la elección y el estilo de ocio. *Arbor*, 188 (754), pp. 293-300. doi: 10.3989/arbor.2012.754n2003
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sturman, A. (1988). Case study methods. En Keeves, J.P. (Ed). *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*, (pp. 61-66). Oxford: Pergamon Press.
- Tardío Pato, J. A. (2014). La reforma local española de 2013 y las competencias educativas. *Revista de Educación*, 366, pp. 113-135. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-366-278
- Taylor, E. B. (1977). *Cultura primitiva. Los orígenes de la cultura*. Madrid: Ayuso.
- Taylor, E. B. (1987). *Antropología: introducción al estudio del hombre y de la civilización*. Barcelona: Alta Fulla.

- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tojar Hurtado, J. C. (2006). *Métodos de investigación cualitativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Tonucci, F. (2009a). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Revista Investigación en la Escuela*, 68, pp. 11-24.
- Tonucci, F. (2009b). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 147-168
- Torns, T., Borrás, V., Moreno, S. & Recio, S. (2006). *Las políticas del tiempo: un debate abierto*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Torrelles, C., Coiduras, J. Isus, S., Carrera, F. X., París, G. & Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo. Definición y categorización. *Revista Profesorado*, 15 (3), pp. 329-344.
- Torres Santomé, X. (2009). O ensino en sociedades educadoras. Vertebrar a actividade escolar e extraescolar. *Educa*, 55. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXPL/revistagallega/rge55/Edu55.htm>
- Toti, G. (1975). *Tiempo libre y explotación capitalista*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Trilla Bernet, J. (1988). Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educar*, 13, pp. 17-41.
- Trilla Bernet, J (1999). La ciudad educadora. *Cuadernos de Pedagogía*, 278, pp. 44-50.
- Trilla Bernet, J. (2012). Los discursos de la educación en el tiempo libre. Educación social. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 50, pp. 30-44.
- Trilla Bernet, J. & García I. (2002). Infància, Temps Lliure Organitzat i Participació Social. En Gómez-Granell, C., García Milá, M., Ripoll-Millet, A. & Panchón Iglesias, C. (Coords.). *Informe 2002. La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Barcelona: CIIMU. Recuperado de http://www.ciimu.org/images/stories/CIIMU/Informes_Infancia/Informe_2002/ParticipaciA_.pdf

- Trilla Bernet, J. & Novella Cámara, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, pp. 137-164.
- Trilla Bernet, J. & Novella Cámara, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 356, pp. 23-43.
- Úcar Martínez, X. (1992) *La animación sociocultural*. Barcelona: Editorial Ceac.
- Úcar Martínez, X. (1994): El estatuto epistemológico de la animación sociocultural. *Teoría de la educación*, VI, pp. 161-183.
- Úcar Martínez, X (2000): De qué cultura hablamos cuando hablamos de cultura. En Caride Gómez, J. A. (Coord.). *Educación Social y políticas culturales*. Santiago de Compostela: USC.
- Úcar Martínez, X. (2002). Medio siglo de animación sociocultural en España: balance y perspectivas. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/301Ucar>
- Úcar Martínez, X. (2008). Factores clave de la participación en los espacios públicos. Animador Sociocultural. *Revista Iberoamericana*, 2 (1), pp. 1-14.
- Úcar Martínez, X. (2011). Las profesiones de la sociocultura en España: ¿Colonización, adaptación o creatividad? *Revista Internacional Animación, Territorios y prácticas socioculturales*, 2, pp. 11-24.
- Úcar Martínez, X. (2012a). La comunidad como elección: teoría y práctica de la acción comunitaria. En Zambrano, A. & Berroeta, H. (Comps.). *Teoría y práctica de la acción comunitaria. Aportes de la psicología comunitaria* (pp. 37-72). Santiago de Chile: Ril.
- Úcar Martínez, X. (2012b). Dimensiones y valores de la animación sociocultural como acción o intervención socioeducativa. En AA. VV. *Proceedings of the 4th.Congresso Internacional de Pedagogia Social Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2012, São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200043&lng=en&nrm=iso

UNESCO (1982). *Notas sobre las orientaciones del plan a plazo medio para 1984-1989 en la esfera de la juventud*. París: UNESCO.

UNESCO (2001). *Declaración universal sobre a diversidade cultural*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/es>

UNICEF-España & Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias (2010). *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*. Madrid: UNICEF.

UNICEF (2011): *Informe de la infancia en España 2010-2011*. Madrid: UNICEF.

UNICEF (2012): *Informe de la infancia en España 2012-2013*. Madrid: UNICEF.

UNICEF (2013). *Estado mundial de la infancia. Niños y niñas con discapacidad*. Nueva York. UNICEF.

UNICEF (2014). *La infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Madrid: UNICEF.

Unión Europea (1992). *Carta europea de los derechos del niño*. DOCE, 241.

Unión Europea (1994). *The demographic situation in the European Union*. Brussels: European Commission, COM (94) 595.

Unión Europea (2010). *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf

Universidade de Santiago de Compostela –USC- (2013). *Memoria do título de Grao en Educación Social*. Santiago de Compostela: USC. Recuperado de http://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/sxopra/memorias_graos_USC/Educacion_Social.pdf

Vázquez Gómez, G. (2003). *Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación*. *Revista de Educación*, nº extra, pp. 13-31.

- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Ventosa Pérez, V. J. (2011). Critérios de validação e indicadores para a Animação Sociocultural. En Lopes, M. (Coord.). *Metodologias de investigação em animação sociocultural* (pp. 367-389). Chaves: Intervenção.
- Vergara Ramírez, J. J. (2006). *Formación profesional: el trabajo del técnico superior en animación sociocultural en el siglo XXI*. En *Materiales y recursos. Formación Profesional*. Barcelona: Praxis, Walter Kluwer-Cuadernos de Pedagogía.
- Viché González, M. (2005). 128 años de intervención sociocultural en España. Recuperado de <http://www.quadernsanimacio.net/ANTERIORES/Quaderns1>
- Viché González, M. (2007). *La animación cibercultural. La animación sociocultural en la sociedad del conocimiento*. Zaragoza: Certeza.
- Viché González, M. (2010). *La educación sociocultural: un indicador de desarrollo democrático*. Zaragoza: Certeza.
- Vidal Moranta, T. & Pol Urrútia, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36, (3), pp. 281-297.
- Vila Mendiburu, I. (1998). El espacio social en la construcción compartida del conocimiento. *Educar*, 22/23, pp. 55-98.
- Villagrasa Alcaide, C. (2008). Los derechos de la infancia y de la adolescencia. *Enrahonar*, 40/41, pp. 141-152.
- Viñals Blanco, A. (2013). Las redes sociales virtuales como espacios de ocio digital. *Fonseca, Journal of Communication*, 6, pp. 150-176.

Viñao Frago, A. (1992). La educación general básica. Entre la realidad y el mito. *Revista de Educación*, nº extra, pp. 47-71.

Waldenfels, B. (2004). Habitar corporalmente en el espacio. *Revista de Filosofía*, 32, pp. 21-37.

World Leisure and Recreation Association -WLRA- (1993). Carta internacional del ocio. En Cuenca Cabeza, M. (Coord.). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

World Leisure and Recreation Association -WLRA- (1998). Carta Internacional del Ocio. En Cuenca Cabeza, M. (Coord.). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Xunta de Galicia (2010). *Plan estratéxico 2010-2014, horizonte 2020*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Facenda.

Zavalloni, G. (2010). Por una pedagogía del caracol. *Aula de Innovación Educativa*, 193/194, pp. 23-26.

Zoila Santiago, A. (2007). Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. *Takwá*, 11/12, pp. 31-50.



ANEXO I



FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
Campus Vida • 15782 Santiago de Compostela (España)
Tel. 981 563 100, exts. 13753/13754 • Fax 981 530 438
Correo electrónico: hesepe@usc.es
<http://www.usc.es/sepe>

Benquerido/a amigo/a:

En calidade de Director do Proxecto de Tese de Doutoramento do que é autor don Xesús Ferreiro Núñez, co título "*A animación sociocultural na infancia: iniciativas e programas nos tempos de lecer en Galicia*", teño a grata satisfacción de dirixirme a vostede solicitando a súa colaboración e a da súa institución no desenvolvemento dalgunhas das iniciativas previstas no traballo de campo da súa investigación.

Como sabe, a animación sociocultural (ASC) é unha práctica social e cultural á que cada vez máis observamos como un ámbito de interese para a investigación social. Nesta perspectiva, o estudo a realizar ten entre os seus obxectivos principais coñecer e valorar as prácticas que se están a promover na ASC en Galicia, en relación á infancia e aos seus tempos de lecer.

De aí que teñamos a necesidade saber o que fai a institución e/ou departamento que vostede dirixe e/ou coordina, en relación á ASC e ao longo dun período determinado de tempo, que o autor da investigación concretará con vostede. Trátase, no fundamental, de poder acceder a documentos que reflictan a programación, desenvolvemento e avaliación das actividades que levan a cabo, observar e analizar como a súa implementación, etc. Unha observación que pretendemos no altere o normal desenvolvemento das actividades que levan a cabo as persoas do seu departamento, así como tamén das programacións nos diferentes escenarios en que se realicen.

A información referida a nenos e nenas considerámola confidencial en todo o que afecte á súa identidade e imaxe, polo que se lle dará un tratamento axeitado, co compromiso explícito de usala exclusivamente para os fins da investigación. A mesma consideración terán as persoas que colaboren no estudo, sempre e cando manifesten o seu desexo de anonimato. Tan só se identificará e utilizará a imaxe ou voz daqueles menores dos que se conte coa autorización pertinente por escrito, o que tamén será aplicable para a identificación dos profesionais e das institucións.

Anticipándolle o noso agradecemento pola súa colaboración e a da institución na que traballa, tanto o doutorando, coma eu mesmo, quedamos a ao seu dispor para facilitarlle tanta información complementaria desexa respecto do contido desta carta e das actuacións a realizar.

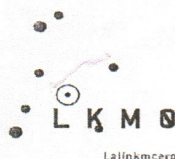
Cun saúdo amigable,

En Santiago de Compostela, a 20 de febreiro de 2011.

Asdo.: Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez
Catedrático de Pedagogía Social
Universidade de Santiago de Compostela



ANEXO II



DON CÉSAR LÓPEZ ARRIBAS, Secretario Xeral do Concello de **Lalín** (**Pontevedra**).

CERTIFICO: Que na sesión extraordinaria celebrada pola Xunta de Goberno Local o día 21 de xullo de 2011, coa salvedade do previsto no artigo 206 do R.O.F. dos termos de aprobación definitiva da acta adoptouse, entre outros, o seguinte acordo:

15.- ESCRITOS E COMUNICACIÓNS.

15.3.- Dáse conta do escrito presentado por **D. Xesús Ferreiro Núñez**, con DNI núm. 33.320.669, con domicilio na rúa Vía Transversal, núm. 48, 2º A, Ribadeo, Lugo, con data 18 de xullo de 2011, número de rexistro de entrada 4317, no que expón que está a realizar a tese de doutoramento co título “A Animación Sociocultural na infancia: Iniciativas e programas nos tempos de lecer en Galicia”, tal e como se explica na carta que xunta, asinada polo Director da Tese Dr. J.A. Caride da Universidade de Santiago de Compostela, e solicita a máxima colaboración do Concello de Lalín para o desenvolvemento do seu traballo de campo, orientado fundamentalmente a coñecer de forma directa-aplicación de entrevistas e cuestionarios, recopilación de información contida en a programas, memorias, folletos, etc, as actuacións levadas a cabo en Galicia por distintas institucións dentro das cales se atopa o Concello de Lalín.

Así mesmo propón como persoa referente para a súa investigación a Dª.

F. (OMIX), pola función que exerce e pola temática sobre a que traballa.

A Xunta de Goberno Local por unanimidade dos asistentes acordou: Acceder ó solicitado.

E para que conste e unir ó expediente da súa razón, expido a presente en Lalín a 29 de xullo de 2011, de orde e co visto e prace do Sr. Concelleiro Delegado.



Visto e Prace,
O Concelleiro Delegado,





ANEXO III

CUESTIONARIO

PROXECTO DE INVESTIGACIÓN DE TESE DE DOUTORAMENTO

A Animación Sociocultural na infancia: iniciativas e programas nos tempos de lecer en Galicia

Co cuestionario que lle presentamos buscamos coñecer a súa opinión sobre a *animación sociocultural dirixida á infancia* (ASCI), particularmente sobre as iniciativas e programas que se están a desenvolver en institucións coma na que vostede traballa, e respecto da que tamén desexamos que nos aporte distintas informacións. Interésanos tamén a información referida ás actividades que, aínda non denominándoas como de animación sociocultural, vostedes teñan identificadas dentro da pedagogía do ocio ou da educación no tempo de lecer.

Esta investigación de estudo de casos apóiase noutras fontes documentais pretendendo, así, un coñecemento que permita aprezar en toda a súa complexidade as realidades da infancia. A finalidade do estudo é ofrecer pautas para a mellora das accións socioeducativas que se desenvolven nos tempos do lecer infantil.

Da información facilitada só fará uso o investigador. As persoas que colaboren no estudo terán garantido o seu anonimato.

Valoraremos toda a información que nos poida chegar, ao tempo que lle transmitimos o noso agradecemento pola súa colaboración, tanto a vostede como á institución á que está vencellado. Quedo ao seu dispor para facilitarlle canta información complementaria desexe respecto do contido deste cuestionario e das actuacións a realizar.

A. CARACTERIZACIÓN DA INSTITUCIÓN E DO SEU CONTORNO

1. Denominación oficial da institución:

2. Titularidade da institución:

Pública

Privada

Mixta

Outras

(de ser preciso, especificar)

3. Datos institucionais de identificación:

Rúa Nº Lugar

Localidade C.P. Provincia

Teléfono..... Fax

Enderezo electrónico

Web na que se difunden as actividades:

.....

Data de creación do servizo (de haber máis dun, por favor, indíqueo)

4. Denominación da área, servizo, departamento, unidade, sección ou negociado do que depende o deseño e a organización das actividades de Animación Sociocultural (ASC)?

5. Indique na seguinte táboa quen é o/a responsable do servizo, a súa formación e competencias, aínda que as actividades se deseñen noutros servizos xerais ou sociais. Sinala todos os que existan na súa institución.

DENOMINACIÓN ÁREA E SERVIZO		DENOMINACIÓN ÁREA E SERVIZO		DENOMINACIÓN ÁREA E SERVIZO		DENOMINACIÓN ÁREA E SERVIZO	
RESPONSABLE		RESPONSABLE		RESPONSABLE		RESPONSABLE	
FORMACIÓN		FORMACIÓN		FORMACIÓN		FORMACIÓN	
COMPETENCIAS		COMPETENCIAS		COMPETENCIAS		COMPETENCIAS	

6. Existe un departamento, servizo ou negociado que se ocupe en exclusiva do deseño e desenvolvemento de actividades de ASCI?

Si Non

7. Quen financia orzamentariamente, no presente exercicio económico, as actividades de ASCI respecto do seu deseño, organización e desenvolvemento?

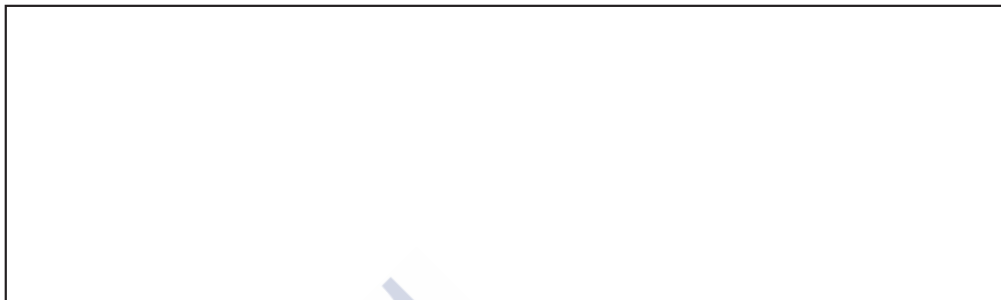
Sinale cun X alí onde proceda indicando, ademais, a porcentaxe aproximada.

INSTITUCIÓN	Deseño	Organización	Desenvolvemento	Porcentaxe (%)
Ministerio de Educación				
Ministerio de Cultura				
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria				
Consellería de Cultura e Turismo				
Consellería de Traballo e Benestar				
Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza				
Concello				
Deputación Provincial				
Orzamentos propios				
Fundacións, padroados... (de ser preciso especifique)				
Aportacións usuarios/as				

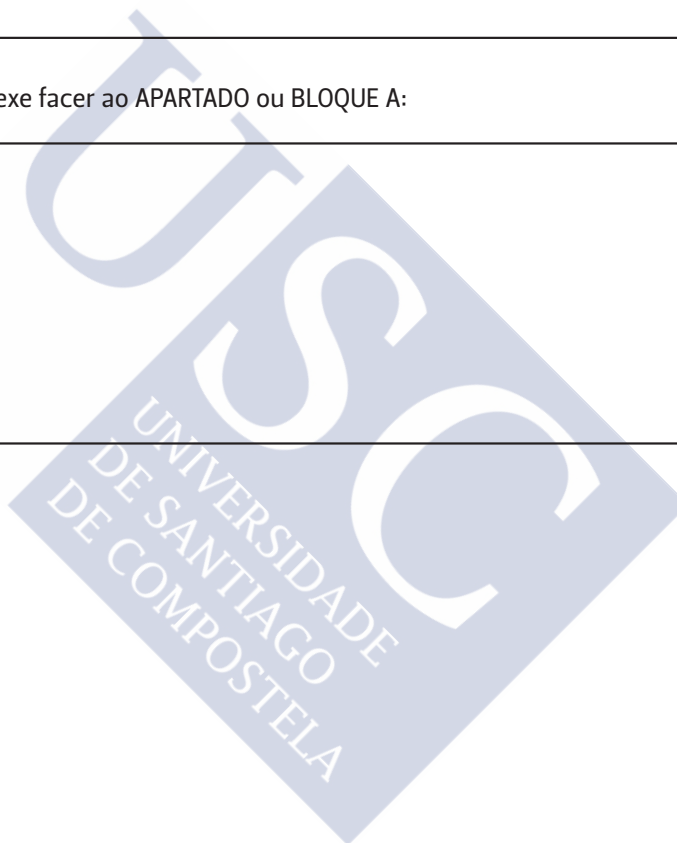
8. Colabora a súa institución con algunha outra en materia de ASC?

Si Non

9. Se respondeu afirmativamente á anterior pregunta, sinale o tipo de colaboración que teñen establecida e con que institucións ou entidades.



Observacións que desexe facer ao APARTADO ou BLOQUE A:



B. EQUIPAMENTOS, RECURSOS E ORGANIZACIÓN DAS ACTIVIDADES DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL PARA A INFANCIA

10. En que sede administrativa ou lugar está situado o servizo que traballa en ASCI? Por favor, sexa o máis preciso/a que poida.

11. Que horario xeral de atención ao público ten o servizo que se ocupa da ASCI?

Días laborables pola mañá: De _____ horas a _____ horas

Días laborables pola tarde: De _____ horas a _____ horas

Sábados pola mañá: De _____ horas a _____ horas

Sábados pola tarde: De _____ horas a _____ horas

Domingos pola mañá: De _____ horas a _____ horas

Domingos pola tarde: De _____ horas a _____ horas

Festivos pola mañá: De _____ horas a _____ horas

Festivos pola tarde: De _____ horas a _____ horas

12. Tomando como referencia o pasado ano 2010, sinala cun X en que dous meses tiveron maior demanda de actividades de ASCI.

Xaneiro	Febreiro	Marzo	Abril	Maio	Xuño
Xullo	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Decembro

13. En que día da semana asisten máis persoas a actividades de ASCI?

Luns Martes Mércores Xoves Venres Sábado Domingo

14. Que grao de autonomía ten o departamento ou servizo no que vostede traballa para programar actividades de ASCI?

Ningunha Pouca Bastante Moita

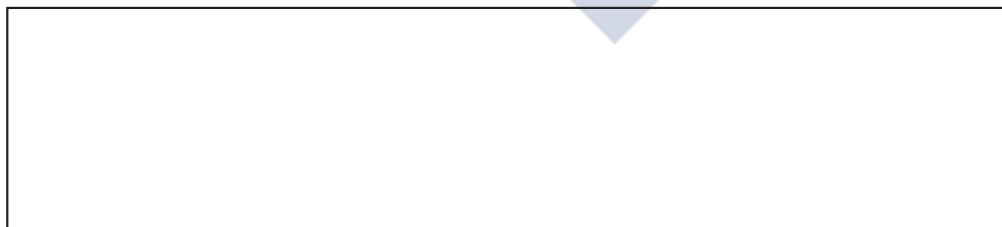
En caso de responder **Ningunha** indique, coa maior precisión posible, quen ten as competencias para a toma de decisións.



15. Utiliza a súa institución, de maneira estable, espazos específicos para o desenvolvemento de actividades de ASCI?

Si Non

En caso afirmativo, indique se se trata dun edificio ou ben dun espazo dentro dun edificio multiusos.



16. Valore, na seguinte escala, os recursos económicos e humanos existentes, tendo en conta o desenvolvemento de actividades de ASCI. (1=valor mínimo; 7=valor máximo)

Valoración dos recursos	1	2	3	4	5	6	7
Calidade							
Cantidade							
Idoneidade							
Grao de utilización							

17. Valore en que medida os seguintes recursos dispoñibles cobren as necesidades ou demandas existentes respecto da ASCI (Sinale cun X alí onde proceda)

Recursos	Nada	Pouco	Suficientemente	Bastante	Totalmente
Económicos					
Espaciais					
Equipamentos materiais					
De animadores/as					
Doutros profesionais da educación					
Doutros profesionais sociais					

Observacións que desexe facer ao APARTADO ou BLOQUE B:

**C. PROGRAMACIÓN E DESENVOLVEMENTO DAS ACTIVIDADES DE ANIMACIÓN
SOCIOCULTURAL PARA A INFANCIA**

18. A actividade de ASCI deséñase dentro dunha programación xeral de ASC?

Si

Non

19. Cales son os dous principais obxectivos, en relación a actividades de ASCI, que ten
fixados o servizo ou área?

1.



2.



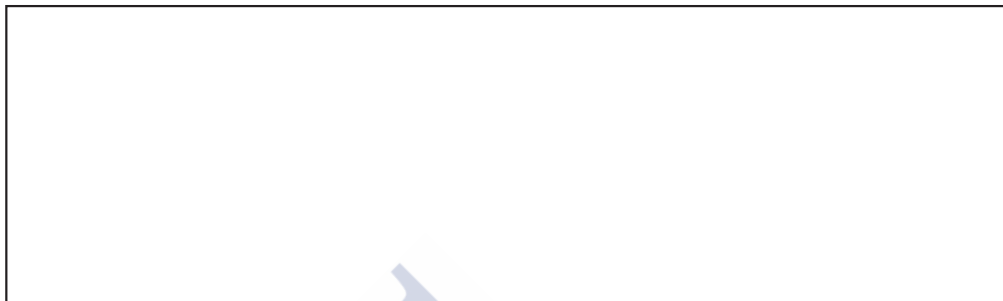
Indique se están recollidos oficialmente por escrito?

Si

Non

20. Nos últimos catro anos (2007–2010), das actividades de ASCI realizadas pola institución na que traballa, sinala as tres máis relevantes:

1.



2.



3.



21. Desde o punto de vista pedagóxico, que metodoloxía xeral de traballo seguen nas actividades que programa a institución na que desenvolve o seu labor, respecto da ASCI?



22. Describa, brevemente, un tipo de actividades de ASCI que se desarrollan en la institución en la que trabaja.

23. ¿Qué tipo de evaluación realizan los programas de actividades de ASCI? *Por favor, especifique las técnicas e instrumentos que emplean más a menudo.*

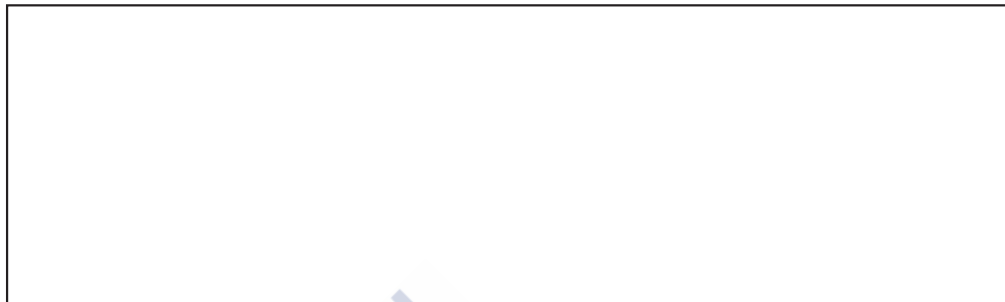
24. ¿Existe coordinación con otras áreas o departamentos de la institución en la que trabaja respecto de actividades de ASCI e, particularmente, de ASCI?

Si

Non

En caso de que la respuesta sea afirmativa, indique con qué áreas o departamentos existe coordinación:

25. Que vías ou procedementos empregan para coñecer as demandas de actividades de ASCI?



26. Mantén a súa institución relación cos centros educativos do concello para coñecer as demandas dos centros escolares, das familias e do alumnado respecto de actividades de ASCI?

Si

Non

En caso de ter respostado afirmativamente, indique as dúas demandas máis comúns que realizan as comunidades educativas, no seu conxunto.



Observacións que desexe facer ao APARTADO ou BLOQUE C:



D. POBOACIÓN POTENCIAL E ATENDIDA

27. A cantas persoas (nenos e nenas) atendeu a súa institución nas últimas catro anualidades respecto de actividades da ASCI?

En 2007: _____

En 2008: _____

En 2009: _____

En 2010: _____

28. Indique a porcentaxe, aproximada, de actividades de ASCI que programan, en función da idade á que van dirixidas.

Educación Infantil (0-3 anos).....: _____ %

Educación Infantil (3-6 anos).....: _____ %

Educación Primaria (6-9 anos)....: _____ %

Educación Primaria (6-12 anos): _____ %

29. Tomando como referencia o ano 2010 sinale, en porcentaxes, a procedencia xeográfica da poboación que asiste a actividades de ASCI.

Procede da zona rural o.....: _____ %

Procede da zona urbana-centro o.....: _____ %

Procede da zona urbana-periferia o.....: _____ %

30. Reservan unha porcentaxe de prazas para a participación de colectivos con necesidades especiais en actividades de ASCI?

Si Que porcentaxe?: _____ % Non

31. Existen requisitos previos, de carácter formal, que se deban cumplir para poder asistir a actividades de ASCI?

Si Non

En caso de ter respostado afirmativamente, indique cales.

32. Na programación de actividades de ASCI teñen en conta a diversidade dos potenciais usuarios ou usuarias respecto de situacións de discapacidade, cultura, lingua ou relixión?

Colectivo/ Valoración	Nada	Pouco	Suficientemente	Bastante	Totalmente
Poboación discapacitada					
Poboación de culturas diferentes					
Poboación de linguas diferentes					
Poboación de relixións					

Observacións que desexe facer ao APARTADO ou BLOQUE D:

E. DO PERSOAL QUE TRABALLA EN ACTIVIDADES DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL PARA A INFANCIA

33. Indique o número de persoas que traballan directamente en actividades de ASCI na súa institución? *Sinale alí onde proceda.*

Vinculación contractual/ Función que realiza	Animación	Administración	Xefatura departamento, servizo-sección	Outros (sinalar)
Por obra ou servizo				
Contratado indefinido a tempo parcial				
Contratado indefinido a tempo completo				
Laboral contratado/a a tempo parcial				
Laboral contratado/a a tempo completo				
Laboral fixo/a a tempo completo				
Funcionario/a interino				
Funcionario/a de carreira				
Voluntario/a				

34. Indique o perfil académico de cada un dos profesionais que compoñen o equipo do servizo que se ocupa directamente do deseño e posta en práctica de actividades de ASCI (*Sinale o número de profesionais alí onde proceda*).

Titulación	Diplomado/a en Educación Social	Diplomado/a en Traballo social	Diplomado/a en Maxisterio	Outros/as Diplomados/as
Número				

Titulación	Licenciado/a en Pedagogía	Licenciado/a en Psicopedagogía	Licenciado/a en Socioloxía	Licenciado/a en Psicoloxía	Licenciado/a en Ciencias políticas	Outros/as Licenciados/as.....	Doutor/a en
Número							

Titulación	Técnico/a Superior de FP en ASC	Técnico/a Superior de FP en Integración Social	Técnico/a Superior de FP en Educación Infantil	Outros/as Técnicos/as de FP ou monitores de Tempo de Lecer.	Outras (indicar)
Número					

35. Esíxelles a súa institución formación permanente aos profesionais do equipo que diseña e implementa actividades de ASCI? *Sinale cun X onde proceda*.

Cada mes	Cada trimestre	Cada semestre	Cada ano	Cada dous anos	Cada quinquenio	Sen períodos fixos	Non lles esixe formación

Observacións que desexe facer ao APARTADO ou BLOQUE D:

ACHEGAS que desexe facer constar en relación ao tema deste cuestionario e da experiencia que vostedes desenvolven:



En a de 2011.

Grazas pola súa colaboración.

ENVIAR CUESTIONARIO